



٧٥-٥٤

بحث بعنوان/

فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في  
تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات  
تعلم القراءة في دولة الكويت

مقدم من الطالبة/

شريفة طارق عبد الله إدريس جاسم  
للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية ( تخصص علم النفس التربوي )

إشراف

الأستاذ الدكتور

ناجي محمد قاسم

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة الإسكندرية

الأستاذ الدكتور

محمود عبد الحليم منسي

أستاذ علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة الإسكندرية

٢٠١٣ م

## فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	■ عنوان البحث.
ب	■ الآية القرآنية.
ج	■ فهرس المحتويات.
ز	■ فهرس الجداول.
ح	■ فهرس الأشكال.
ط	■ فهرس الملاحق.
<b>الفصل الأول : مشكلة البحث والخطة العامة لدراستها</b>	
٢	■ مقدمة.
٧	■ مشكلة البحث.
٩	■ أهداف البحث.
٩	■ أهمية البحث.
١٠	■ حدود البحث.
١٠	■ أدوات البحث.
١١	■ منهج البحث.
١٢	■ مصطلحات البحث.
١٢	■ إجراءات البحث.

## تابع فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
<b>الفصل الثاني : الإطار النظري للبحث</b>	
<b>المبحث الأول: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:-</b>	
■ مقدمة.	١٥
■ تعريف التعلم المنظم ذاتياً.	١٧
■ طبيعة التعلم المنظم ذاتياً.	١٩
■ سمات المتعلم المنظم ذاتياً.	٢٣
■ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والاستراتيجيات الأخرى.	٢٦
■ نماذج التنظيم الذاتي للتعلم.	٣٣
■ أبعاد ومحددات التعلم المنظم ذاتياً.	٣٨
■ أهمية التعلم المنظم ذاتياً.	٤٠
<b>المبحث الثاني: مهارات الفهم القرائي:-</b>	
■ مقدمة.	٤٢
■ تعريف الفهم القرائي.	٤٣
■ أنواع مهارات الفهم القرائي.	٤٦
■ عمليات الفهم القرائي.	٥٦
■ تنمية مهارات الفهم القرائي.	٥٩
■ أهمية مهارات الفهم القرائي.	٦٣

## تابع فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
<b>المبحث الثالث: صعوبات تعلم القراءة:-</b>	
٦٦	■ مقدمة.
٦٧	■ أهمية دراسات صعوبات التعلم.
٦٩	■ تعريف صعوبات التعلم.
٧٤	■ الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المصطلحات المرتبطة.
٧٦	■ تصنيف صعوبات التعلم.
٧٧	■ أسباب صعوبات التعلم.
٧٩	■ خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٨٥	■ صعوبات تعلم القراءة.
٨٨	■ مظاهر صعوبات القراءة.
٨٩	■ عوامل وأسباب صعوبات القراءة.
٩٢	■ أسس تشخيص صعوبات التعلم.
٩٤	■ محكات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
<b>الفصل الثالث: الدراسة الميدانية</b>	
	■ منهج البحث.
	■ عينة البحث.
	■ أدوات البحث:-
	١- مقياس مهارات الفهم القرآني (إعداد الباحثة).
	٢- اختبار الذكاء غير اللغوي (إعداد: ترمان، مأكول، لورج) (تقنين: رجاء أبو علام، ١٩٩٦).

## تابع فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
	٣- قائمة التجهيز المعرفي للطلاب (CPI-S) (تأليف: Scott L. Crousse) (تعريب: عبد الناصر أنيس عبد الوهاب).
	٤- اختبار تشخيصي في مادة اللغة العربية (إعداد الباحثة).
	٥- اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة (إعداد الباحثة).
	■ البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
	■ إجراءات البحث.
<b>الفصل الرابع: نتائج البحث</b>	
<b>المراجع والملاحق</b>	
٩٧	أولاً: المراجع العربية.
١٠٥	ثانياً: المراجع الأجنبية.
	- الملاحق.
	- ملخص البحث باللغة الإنجليزية.

## فهرس الجداول

رقم الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
٣٨	أبعاد التعلم المنظم ذاتياً.	١
٧٥	الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المصطلحات المرتبطة.	٢
		٣
		٤
		٥
		٦
		٧
		٨
		٩
		١٠
		١١
		١٢
		١٣
		١٤
		١٥
		١٦

## فهرس الأشكال

رقم الصفحة	موضوع الشكل	رقم الشكل
١١	التصميم التجريبي للبحث.	١
٢٣	أسس التعلم المنظم ذاتياً (إعداد الباحثة).	٢
٣٢	مراحل عملية التعلم المنظم ذاتياً (إعداد الباحثة).	٣
٣٥	النموذج الحلقي لزممرمان (١٩٩٩).	٤
٣٦	نموذج عمليات التعلم المنظم ذاتياً.	٥
٣٧	نموذج التعلم المنظم ذاتياً عند زممرمان (٢٠٠٨)	٦
		٧
		٨
		٩
		١٠
		١١
		١٢

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	موضوع الملحق	رقم الملحق
		١
		٢
		٣
		٤
		٥
		٦



## الفصل الأول

### مشكلة البحث والخطة العامة لدراستها

- مقدمة.
- مشكلة البحث.
- أهداف البحث.
- أهمية البحث.
- حدود البحث.
- منهج البحث.
- أدوات البحث.
- مصطلحات البحث.
- إجراءات البحث.

## الفصل الأول

### مشكلة البحث والخطة العامة لدراستها

#### مقدمة:-

يُعد التعلم المنظم ذاتياً من أهم أنواع التعلم التي تساعد الطلاب على الارتقاء بمستوياتهم الفكرية والأكاديمية، ولاشك أن تطبيق مثل هذه الأنواع من التعلم سيغير من مجرى العملية التعليمية والتربوية وخاصة أن الطالب هو محور العملية التعليمية فالطالب في التعلم المنظم ذاتياً أكثر نشاطاً؛ لأنه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم ودائماً يخطط لوضع الأهداف المناسبة لتعلمه وتوجيه عملية تعلمه وتحقيق تلك الأهداف التي خطط لها سابقاً.

وقديماً لم تحظ قضية كيفية تخطيط الطلاب لوقتهم وتقويمه أثناء التعلم باهتمام كبير مثلما حظيت بعض الموضوعات الأخرى.

(Zimmerman et al, 1994, p181)\*<sup>1</sup>

إلا أن قدرة الطلاب على تنظيم تعلمهم أصبحت ظاهرة يهتم بها كثير من المربين وتعد مجالاً بحثياً لكثير من الباحثين حالياً.

(Wigfield, 1994, p101)

ولقد ركز زممرمان Zimmerman على خمسة مظاهر أساسية لجهود الطلاب فيما يتعلق بتنظيم أنفسهم ذاتياً وهي:-

١- تحديد الهدف.

٢- استخدام الاستراتيجية.

٣- التكيف البيئي.

---

\*<sup>١</sup> تم التوثيق تبعاً للإصدار السادس <sup>th</sup> 6 APA للجمعية الأمريكية لعلم النفس حيث ترد المراجع في هذا البحث كما يلي (إسم المؤلف أو المؤلفين، سنة النشر، رقم الصفحة أو الصفحات).

( جيهان قرني، ٢٠٠٦ ، ص ٢٩ )

ويُشير مسلديني (Missildine 2004) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يحدد التفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية لتحقيق أهداف معينة، ويهدف إلى تقديم وصف لسبب وكيفية اختيار العمليات المنظمة ذاتياً، وكذا بناء الاستجابات نتيجة استخدام استراتيجيات معينة، ويهتم بالتركيز على ما يدفع المتعلمون لاستخدام التنظيم الذاتي، وتحديد العمليات التي يستخدمونها لتحقيق الوعي والإدراك وتحقيق المهام والأهداف الأكاديمية.

(Missildine, 2004, p11)

وترى الباحثة أن التعلم المنظم ذاتياً هو مجموعة قدرات تُمكن الفرد من وضع أهداف لتعلمه والتخطيط لكيفية تحقيق هذه الأهداف، كما تتضمن القدرة على التنظيم والتحكم في خصائصه المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجيهها لتحقيق أهداف تعلمه في ضوء خصائص سياق البيئة التعليمية. وتشمل مظلة استراتيجيات التعليم والتعلم العديد من الاستراتيجيات التي تساهم في إحداث عملية التعلم ويتوقف اختيار استراتيجية ما عن استراتيجية أخرى على طبيعة المتعلم والمادة الدراسية موضوع التعلم والمرحلة العمرية للمتعلمين وخبرة المعلم.... إلخ.

وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً أيضاً في وظيفته الفعالة والأساسية في مجال التربية والتي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم.

وتُعد مهارات الفهم القرائي من الموضوعات التي شغلت الباحثين في علم النفس التربوي والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية لسنوات عديدة، وأصبحت من الموضوعات التي ما زالت تجذب اهتمامهم، وتزداد أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي نظراً لتعدد الوسائط الورقية والرقمية التي تمثل وعاء للغة مثل الكمبيوتر بوسائطه المختلفة وغيره من الوسائط الرقمية الحديثة.

وبظهور العلوم التربوية المعروفة، كعلم النفس النمو، وعلوم اللغة تطور مفهوم القراءة، وقد ساعد هذا التطور في تفسير الطبيعة المعقدة لعملية القراءة على أساس أنها عملية تتجاوز تحريك العيون

إلى استخدام المهارة والمعرفة بشكل مترابط. ولهذا تطور مفهومها من النطق بالألفاظ والعبارات، سواء فهم القارئ ما يقرأ أم لم يفهم، وسواء أحس السامع مع قراءته بالمعنى أو لم يحس به.

(إيناس عرقاوى، ٢٠٠٨، ص ١٦)

ويري لاساسو وكارول (١٩٩٣) أن مهارات الفهم القرائي هي ما يحتاجه القارئ - في مرحلة ما - من مهارات (متضمنة في مستويات تبدأ من مستوى الفهم المباشر، وتنتهي بمستوى الإبداع)، أثناء تفاعله مع النص المقروء، تمكنه الإلمام بما يتضمنه النص من معان ظاهرة أو خفية، وتساعد على تحديد موقفه من المقروء، والاستفادة منه في أنشطة حياته الحاضرة والمستقبلية إلى غير ذلك من المهارات.

(Lassaso, Carol, 1993, p440)

ويُعرف ميرهانسي وتوسي (2002) Mirhassani & Toosi الفهم القرائي Reading Comprehension بأنه عملية بنائية، من خلالها يتعلم القارئ استخلاص المعنى من تركيبات الكلمات في السياق، ويستخدم المعلومات الصريحة والضمنية لفهم الرسالة المقصودة التي يوحي بها النص. (Mirhassani & Toosi, 2002, p302)

ومما سبق تستخلص الباحثة أن الفهم القرائي هو مجموعة من المهارات تتمثل في مهارة استخلاص دلائل ومعاني الكلمات الصريحة والضمنية، ومهارة تنظيم الأفكار، ومهارة فهم معاني الجمل في السياقات المختلفة.

لقد دأب الباحثون في البحث عن استراتيجيات لتنمية مهارات الفهم القرائي، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التصور الذهني Mental Imagery، حيث إن القراءة بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة هو عملية تصور، ومما يدعم هذا الرأي ما أشار إليه مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤) بأن الفهم هو حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط.

ويعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأسس التي يجب الاعتماد عليها عند محاولة

تنمية مهارات الفهم القرائي ولقد أشار على سلام (٢٠٠٤) إلى أن هذه الأسس هي:-

١ - دافعية القارئ المناسبة، وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.

٢ - وعي القارئ بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.

٣ - وعي القارئ بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم.

٤ - القدرة على توجيه العملية العقلية إلى النهاية المرغوبة.

٥ - توظيف السياق في فهم معنى المقروء.

(على سلام، ٢٠٠٤، ص ١٨٤)

وتكمن أهمية تحسين مهارات الفهم القرائي لدي المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية نظراً لما تمثله هذه المهارات من أهمية في حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها ولما لها من أثر على حياته فيما بعد، وإن كانت تنمية هذه المهارات عملية مهمة لدي المتعلمين العاديين فإنها تزداد أهمية لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ويعد ميدان صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة كما أنه من المجالات المهمة التي يتضح فيها الفروق الفردية سواء بين الأفراد أم داخل الفرد إلي أقصى درجة ممكنة ، حيث يوجد أطفال يبدو أنهم عاديون في معظم المظاهر النفسية إلا أنهم يعانون من قصور واضح في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، ويبدو كأنهم يعانون من تخلف عقلي أو اضطراب في الكلام أو في فهم واستيعاب ما يسمعون أو يرونه إلا أنهم يملكون قدرات متوسطة أو أكثر من المتوسط أو مرتفعة.

وتُعرف الجمعية الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧) صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات دالة في عمليات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، النطق أو القدرات الحسابية، وهذه الاضطرابات تكون جوهرية لدى الشخص ويحتمل أن تعزى لخلل وظيفي في الجهاز العصبي، ومن الممكن أن تصاحب صعوبات التعلم مشكلات في تنظيم الذات، الإدراك الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي، ولكن ليس عن طريق هذه المشكلات نفسها تحدث صعوبات التعلم.

(Greenhill, 2000, p 35)

وترى الباحثة أن صعوبات التعلم هي عجز الطالب عن الوصول لمستوي الفهم والتعلم الذي يصل إليه الطلاب العاديين نتيجة قصور في الإدراك أو التذكر أو اللغة وليس نتيجة التخلف العقلي أو الاضطرابات الوجدانية والسلوكية أو فقر البيئة التعليمية أو الثقافية أو الاقتصادية.

ولا شك أن هناك عدداً من الأساليب المرتبطة بالعملية التعليمية بشكل مباشر أو غير مباشر والتي تعرقل أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة، وفيما يلي ستعرض الباحثة لهذه الأسباب.

### ويري نبيل حافظ (١٩٩٨) أن أسباب صعوبات التعلم يمكن تصنيفها إلى:-

- ١- أسباب ترجع إلى الفرد من حيث تكوينه البيولوجي.
- ٢- أسباب ترجع إلى البيئة الاجتماعية والثقافية المتمثلة في الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والآخرين.
- ٣- ومن وجود الفرد في وسط اجتماعي ثقافي تنشأ أسباب العامل الثالث التي هي نتيجة لتفاعل الفرد مع الوسط الذي يعيش فيه.

(نبيل حافظ، ١٩٩٨، ص ٥-٩)

والقراءة فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية وهي عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان (القراءة الجهرية) وترتبط أيضاً بالجانب الكتابي للغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة.

(سامي ملحم، ٢٠٠٢، ص ٢٨١)

ومن مظاهر صعوبات اللغة لدى ذوي صعوبات التعلم صعوبة إدراك الأصوات اللغوية وتمييزها بصرياً وسمعيّاً مما يؤثر على الاكتساب والتوظيف اللغوي بمظاهره الأساسية (الكتابة، القراءة، الكلام، الاستماع) وما يرتبط بذلك من مهارات (التحليل، التركيب، التنظيم، التدقيق، الاستيعاب،....).

(تيسير مفلح كوافحة، ٢٠٠٣، ص ١١٤)

يتضح مما سبق أهمية تحسين مهارات الفهم القرائي بأنواعها المختلفة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة باستخدام بعض آليات واستراتيجيات التعلم الحديثة وهي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

## مشكلة البحث:-

يسمى العصر الذي نعيش فيه بعصر السماوات المفتوحة التي تموج بالعديد من الأعمار الصناعية التي تحمل المعرفة من أي مكان لآخر في جزء من الثانية؛ أصبح لزاماً على تعليمنا ألا يكسب الطلاب فتاتاً من المعارف تبقى في ذهن الطلاب للحظات قصيرة، وإنما يجب على تعليمنا أن يكسب الطلاب معني وبصيرة بالتعلم، وهذا لن يتأتى إلا بإيجاد ارتباطات بين تعلم المعرفة والمهارات؛ فهذه الارتباطات تمكن المتعلم من إدراك المعني الشخصي العميق للمعرفة ومن ثم لا تصبح معرفةً خاويةً؛ فالوجدان يمنح الفرد معلومات مهمة؛ يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على الوعي بها، وتفسيرها، والاستفادة منها.

وتردد أهمية دراسة صعوبات التعلم بسبب تزايد نسب انتشارها حيث كشفت نتائج دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨) إلى أن نسبة صعوبات التعلم في القراءة بلغت (٢٦%)، كما أن نسبة صعوبات التعلم في الكتابة بلغت (٢٨.٤%)، كما وأظهرت نتائج دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية بلغت (٥٧.٤%)، وتُشير المؤشرات العالمية إلى أن (٤-٥%) من الأطفال ذوي صعوبات تعلم وأن (٨٠%) من هؤلاء الأطفال لديهم قصور في القراءة.

ودعت دراسة عبد الخالق (٢٠٠٦) إلى تكثيف التدريب على مهارات الفهم القرائي؛ ليتسنى للطلاب تحقيق التقدم والتفوق في كافة المراحل الدراسية. ولا يقتصر الفهم القرائي على مادة دراسية بعينها، وهذا ما أكدّه عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠) بقوله: "يعد الفهم القرائي مطلباً أساسياً وضرورياً في القراءة، ولا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها، فالفهم يشمل كل المواد الدراسية من لغة عربية وعلوم ورياضيات وغيرها". والفهم القرائي أياً كان محتواه، ومجاله، ومادته الدراسية يؤدي إلى تحسين الواقع، فالكاتب يكتسب معلوماته، ويتدرب على الخبرات عن طريق القراءة، فيضيف إلى العلم بمقدار قراءته، وكثرة إطلاعه.

وكشفت نتائج دراسة وحيد السيد حافظ وجمال سليمان عطية (٢٠٠٦) عن فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكشفت نتائج دراسة إبراهيم الحسينان (٢٠١٠) عن وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في

ضوء نموذج بينتريش والتحصیل، كما كشفت نتائج دراسة محمد العسيري (٢٠٠٢) عن وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبعض متغيرات الشخصية، كما كشفت نتائج دراسة ناصر غانم عن أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع، وكشفت نتائج دراسة لطفي عبد الباسط (١٩٩٦) عن وجود علاقة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً وتقدير الذات والتحصیل وتحمل الفشل الأكاديمي، وكشفت نتائج دراسة مايرز (١٩٩٢) عن أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على مهارات فهم القراءة والتعلم من النص.

ومن أجل تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ينبغي أن يتضمن التعليم حصيلة مرنة ومتنوعة من أنشطة تنمية الفهم ومراقبته، وهذا بدوره يتطلب استخدام استراتيجيات تمكن المتعلمين من التركيز على المادة وعلى أنفسهم، كما تمكنهم من الوعي بالعمليات المعرفية التي يقومون بها أثناء عملية القراءة، وفي نفس الوقت مراقبة هذه العمليات والتحكم فيها من أجل التأكد من حدوث الفهم.

(محمد حسين حمدان، ٢٠١١، ص ٩)

ولقد نادى جريفيث في دراسته بأهمية وضرورة تعليم الطلاب مراقبة قراءاتهم؛ وذلك كي يتمكنوا من مهارات فهم النص.

(Griffith & Ruan, 2005, p12)

#### مما سبق يُمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:-

س١- ما فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويت؟

س٢- ما تأثير اختلاف النوع (ذكور - إناث) في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويت؟

س٣- ما درجة استمرارية تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويت بعد انتهاء تطبيقها بشهر؟



## أهداف البحث:-

- ١- التعرف على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يُمكن أن تستخدم في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويت.
- ٢- الكشف عن فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويت.
- ٣- التعرف على تأثير اختلاف النوع (ذكور - إناث) في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويت.
- ٤- الكشف عن درجة استمرارية تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويت بعد انتهاء تطبيقها بشهر.

## أهمية البحث:-

تتمثل أهمية إجراء هذا البحث فيما يلي:-

- ١- أهمية الموضوع والمتغيرات التي يتصدى لها فلقد أشار "Paris & Newman" إلى أن التعلم المنظم ذاتياً أصبح هدفاً تربوياً غاية في الأهمية للتلاميذ وموضوعاً مهماً للبحث في مجال علم النفس التربوي.
- ٢- توصيات بعض الدراسات السابقة التي أوصت بضرورة تفعيل استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في عمليتي التعليم والتعلم.
- ٣- تزايد نسبة ذوي صعوبات التعلم بين المتعلمين وخاصة في المدارس الابتدائية.
- ٤- تقديم مقياس لمهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت يُمكن أن يستفيد منه معلموا اللغة العربية في عملية تقويم الطلاب فيما بعد.
- ٥- تقديم برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يُمكن أن يستفيد منه معلموا اللغة العربية في عملية التدريس للطلاب فيما بعد.

## **حدود البحث:-**

إن تعميم النتائج التي أسفر عنها هذا البحث يتوقف علي الحدود الآتية:-

- ١- الحدود المكانية:- سيتم تطبيق هذا البحث في مدارس المرحلة الابتدائية في منطقة مبارك الكبير التعليمية التابعة لوزارة التربية في دولة الكويت.
- ٢- الحدود الزمنية:- سيتم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول (٢٠١٣/٢٠١٤).
- ٣- العينة:- سيتم اختيار عينة عشوائية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويت بمدى عمر زمني (١٠-١٢) عام.
- ٤- متغيرات البحث:-

أ- المتغير المستقل:- Independent Variable

- برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ب- المتغيرات التابعة:- Dependent Variables

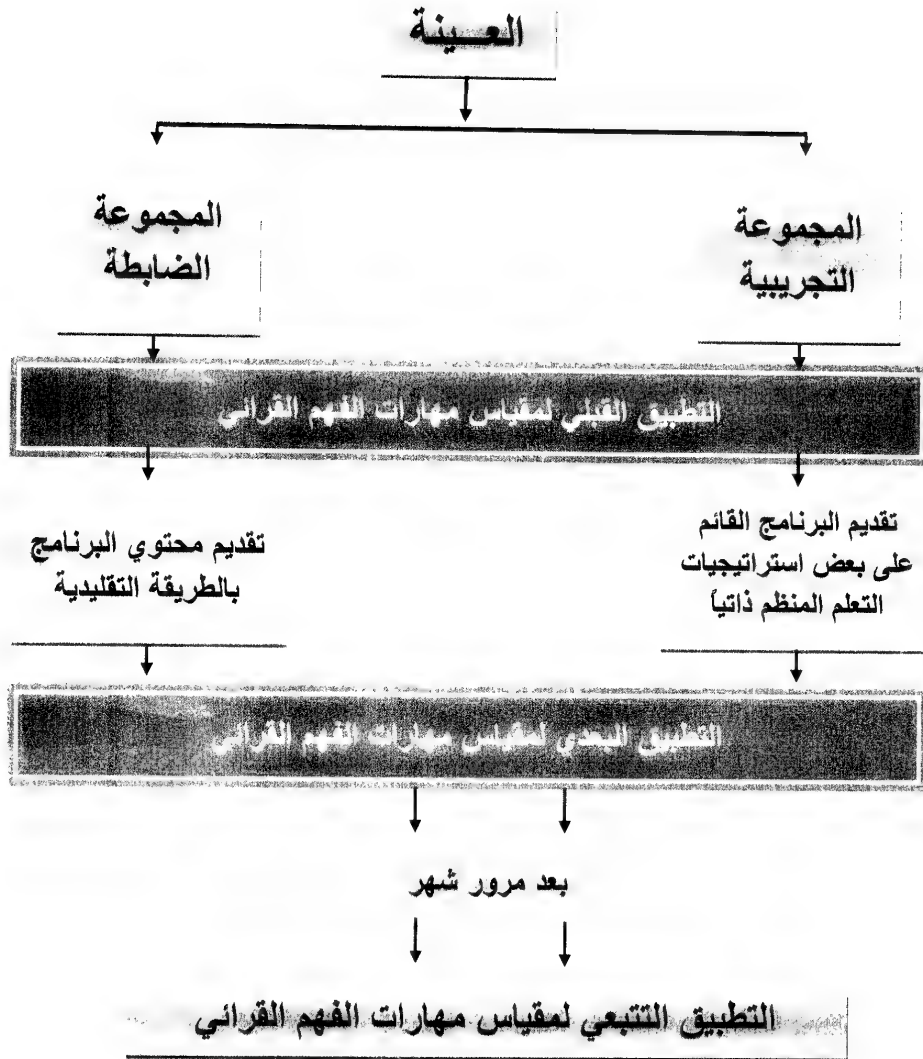
- مهارات الفهم القرائي.

## **أدوات البحث:-**

- ١- مقياس مهارات الفهم القرائي (إعداد الباحثة).
- ٢- اختبار الذكاء غير اللغوي (إعداد: ترمان، ماکول، لورج) (تقنين: رجاء أبو علام، ١٩٩٦).
- ٣- قائمة التجهيز المعرفي للطلاب (CPI-S) (تأليف: Scott L. Crousse) (تعريب: عبد الناصر أنيس عبد الوهاب).
- ٤- اختبار تشخيصي في مادة اللغة العربية. (إعداد الباحثة).
- ٥- اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة. (إعداد الباحثة).

## منهج البحث:-

سيعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي، وفقا للتصميم التجريبي الآتي:-



شكل (١)

التصميم التجريبي للبحث

## مصطلحات البحث:-

### ١ - استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:- Self Regulated Learning Strategies

تعرفها الباحثة بأنها مجموعة من الاستراتيجيات تُمكن المتعلم من وضع أهداف لتعلمه والتخطيط لكيفية تحقيق هذه الأهداف، كما تتضمن القدرة على التنظيم والتحكم في خصائصه المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجيهها لتحقيق أهداف تعلمه في ضوء خصائص سياق البيئة التعليمية.

### ٢ - مهارات الفهم القرائي:- Reading Comprehension Skills

تعرفها الباحثة بأنها مجموعة من المهارات تتمثل في مهارة استخلاص دلالات ومعاني الكلمات الصريحة والضمنية، ومهارة تنظيم الأفكار، ومهارة فهم معاني الجمل في السياقات المختلفة.

### ٣ - صعوبات تعلم القراءة:- Reading Learning Difficulties

تعرفها الباحثة بأنها عجز الطالب عن الوصول لمستوي الفهم والتعلم الذي يصل إليه الطلاب العاديين نتيجةً للقصور في الإدراك أو التذكر أو اللغة وليس نتيجة التخلف العقلي أو الاضطرابات الوجدانية والسلوكية أو فقر البيئة التعليمية أو الثقافية أو الاقتصادية ومظاهرها هي أخطاء في الاستيعاب القرائي، وأخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة، والعادات القرائية الغير سليمة.

## إجراءات البحث:-

### تتمثل إجراءات البحث الحالي فيما يلي:-

- ١ - إجراء دراسة نظرية شاملة ومراجعة الدراسات والأدبيات النظرية ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي وهي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومهارات الفهم القرائي وصعوبات التعلم، للاستفادة منها في توجيه البحث وبناء أدواته وصياغة فروضه.

- ٢- إجراء استطلاع رأي المحكمين في تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتي لها علاقة بتحسين مهارات الفهم القرائي.
- ٣- إعداد البرنامج القائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- ٤- إعداد مقياس مهارات الفهم القرائي والتأكد من خصائصه السيكمترية (الصدق - الثبات - الاتساق الداخلي).
- ٥- تطبيق أدوات البحث على العينة الاستطلاعية بغرض التأكد من خصائصها السيكمترية.
- ٦- اشتقاق عينة البحث الأساسية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بدولة الكويت.
- ٧- التطبيق القبلي لأدوات البحث على العينة، بغرض التأكد من التكافؤ بين مجموعتي البحث.
- ٨- تطبيق البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على تلاميذ المجموعة التجريبية.
- ٩- التطبيق البعدي لأدوات البحث.
- ١٠- التطبيق التتبعي لمقياس مهارات الفهم القرائي بعد مرور شهر من التطبيق البعدي.
- ١١- التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS.
- ١٢- تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
- ١٣- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

## الفصل الثاني الإطار النظري للبحث

المبحث الأول: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:-

Self Regulated Learning Strategies

المبحث الثاني: مهارات الفهم القرائي:-

Reading Comprehension Skills

المبحث الثالث: صعوبات تعلم القراءة:-

Reading Learning Difficulties

## الفصل الثاني

### الإطار النظري للبحث

#### مقدمة:-

تتناول الباحثة في هذا الفصل الإطار النظري للبحث حيث قامت الباحثة بتقسيم الإطار النظري إلى ثلاثة مباحث وهي:-

المبحث الأول: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

المبحث الثاني: مهارات الفهم القرائي.

المبحث الثالث: صعوبات تعلم القراءة.

وفيما يلي سنتناول الباحثة لكل مبحث من هذه المباحث بالشرح والتفسير .

#### المبحث الأول: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:-

#### **Self Regulated Learning Strategies**

#### مقدمة:-

يُعد التعلم المنظم ذاتياً من أهم أنواع التعلم التي تساعد الطلاب على الارتقاء بمستوياتهم الفكرية والأكاديمية، ولاشك أن تطبيق مثل هذه الأنواع من التعلم سيغير من مجرى العملية التعليمية والتربوية وخاصة أن الطالب هو محور العملية التعليمية فالطالب في التعلم ذاتياً أكثر نشاطاً؛ لأنه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم ودائماً يخطط لوضع الأهداف المناسبة لتعلمه وتوجيه عملية تعلمه وتحقيق تلك الأهداف التي خطط لها سابقاً.

ومن هذا المنطلق ينبغي النظر في الأساليب والطرق التربوية التي تتناسب مع هذا التعلم وذلك من أجل التفوق الدراسي والتعلم الذاتي طوال الحياة لهؤلاء الطلاب؛ فالتعلم الفعال هو التعلم الموجه ذاتياً، وذلك من أجل تنشئة أفراد يمتلكون القدرة على الاستقلال الذاتي.

فأثناء السبعينات من القرن الماضي أدى مفهومنا عن المتعلمين كساعين نشطين عقلياً وفيزيقياً للمعرفة والمهارة إلى نمو بحوث ونظريات هامة توصلت إلى ما سمي بالتعلم المضبوط ذاتياً أو التعلم المدعم ذاتياً مما جذب الانتباه لأهمية عمليات التنظيم الذاتي وتكمن أهمية هذه البحوث في أن الباحثين سعوا لشرح قدرة الطلاب على التعلم بأنفسهم وأيضاً شرح دافعيّتهم لفعل ذلك.

(Zimmerman & Martinez- Pons, 1986, pp614-615)

وتؤكد معظم نتائج الدراسات في مجال التدريب على أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كشفت نتائجها عن ارتفاع مستويات المتدربين. ويمكن أن نقول أن التعلم المنظم ذاتياً هي القوة المحركة التي يمكن بها العبور بالعملية التعليمية إلى العصر الحديث كما أن التنظيم الذاتي ينشط عملية التعلم بتوظيف التغذية المرتدة أثناء التعلم. وبالرغم من كثرة الدراسات التي أجريت على المتعلمين المنظمين ذاتياً، إلا أن مجال التنظيم الذاتي الأكاديمي لا يزال جديداً ويمكن إجراء دراسات أخرى عليه.

(Schunk & Zimmerman, 1994, p308)

وقديماً لم تحظ قضية كيفية تخطيط الطلاب لوقتهم وتقويمه أثناء التعلم باهتمام كبير مثلما حظيت بعض الموضوعات الأخرى.

(Zimmerman et al, 1994, p181)

إلا أن قدرة الطلاب على تنظيم تعلمهم أصبحت ظاهرة يهتم بها كثير من المربين وتعد مجالاً بحثياً لكثير من الباحثين حالياً.

(Wigfield, 1994, p101)

ولقد ركز زممرمان Zimmerman على خمسة مظاهر أساسية لنشاط وجهود الطلاب فيما يتعلق بتنظيم أنفسهم ذاتياً وهي:-

١- تحديد الهدف.

٢- استخدام الاستراتيجية.



٣- التكيف البيئي.

٤- العمليات الاجتماعية.

٥- المراقبة الذاتية.

( جيهان قرني، ٢٠٠٦ ، ص ٢٩ )

وترى الباحثة أن الطالب هو جوهر التعلم المنظم ذاتياً ويقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم ويضع الأهداف المناسبة لتعلمه ويوجه عملية تعلمه لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها. كما أن الطالب المنظم ذاتياً يبدأ بنفسه في توجيه جهوده لاكتساب المعرفة والمهارة أكثر من اعتماده على الآخرين.

### تعريف التعلم المنظم ذاتياً:-

تعددت تعريفات التعلم المنظم ذاتياً منذ ظهور هذا الموضوع كموضوع بحثي في علم النفس التربوي، وفيما يلي ستعرض الباحثة لبعض تعريفات التعلم المنظم ذاتياً.

في البداية يُعرف زممرمان (1989) Zimmerman التعلم المنظم ذاتياً بأنه الدرجة التي يكون فيها الأفراد مشاركون إيجابيين من الناحية السلوكية والدافعية وما وراء المعرفة في عملية تعلمهم. (Zimmerman, B, 1989, p329)

كما يُعرف زممرمان وشانك (1989) Zimmerman & Shunk التعلم المنظم ذاتياً بأنه مدي مشاركة الطلاب ما وراء معرفياً Metacognition ، ودافعياً Motivational ، وسلوكياً Behavioral في عملية تعلمهم مشاركة نشطة بغية إحراز أهدافهم الأكاديمية.

( جيهان قرني، ٢٠٠٦ ، ص ١٤ )

وعرف ليندر وهاريس (1993) Linder; Harris التعلم المنظم ذاتياً بأنه الاستخدام الفعال والأمثل للمكونات المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية والبيئية في مواجهة المهام التعليمية.

(في إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص١٨)

ويري تشين (1997) Shin أن التعلم المنظم ذاتياً هو العملية التي يزداد من خلالها المشاركة الفعالة للطلاب في تعلمهم باستخدام أساليب متنوعة أو مهارات منظمة ودافع مستمر لأهدافهم. (Shin, M, 1997, p 17)

في حين عرف لطفى عبد الباسط (١٩٩٦) التعلم المنظم ذاتياً بأنه بنية متعددة الأوجه تتمثل في مقدرة الفرد على الاستخدام الناجح للمكونات "المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية" في حل المهام الأكاديمية.

(لطفى عبد الباسط، ١٩٩٦، ص ٢١٥-٢١٦)

ويضيف زممرمان (٢٠٠٠) أن التنظيم الذاتي للتعلم ليس مجرد مقدرة عقلية أو مهارة في الانجاز الأكاديمي فحسب بل هو أيضاً عملية توجيه للذات Self-Directive والتي بواسطتها يتمكن المتعلمون من تحويل قدراتهم العقلية لمهارات أكاديمية. وبذلك يشير التنظيم الذاتي للتعلم إلى ما تحدثه الذات من أفكار، ومشاعر، وسلوكيات توجه صاحبها إلى تحقيق أهدافه.

(في جيهان قرني، ٢٠٠٦، ص ١٤)

بينما يُعرف بينتريش (2000) Pintrich التعلم المنظم ذاتياً على أنه عملية هادفة ونشطة، حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم، وتقيدهم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية.

(Pintrich, 2000, P453)

ويشير مسلديني (2004) Missildine إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يحدد التفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية لتحقيق أهداف معينة، ويهدف إلى تقديم وصف لسبب وكيفية اختيار العمليات المنظمة ذاتياً، وكذا بناء الاستجابات نتيجة استخدام استراتيجيات معينة، ويهتم بالتركيز على ما يدفع المتعلمون لاستخدام التنظيم الذاتي، وتحديد العمليات التي يستخدمونها لتحقيق الوعي والإدراك وتحقيق المهام والأهداف الأكاديمية.

(Missildine, 2004, p11)

وعرف عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) التعلم المنظم ذاتياً بأنه قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين.

(عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠، ص ٣٣٩)

ويرى زممرمان (Zimmerman 1989) أنه توجد ثلاثة سمات رئيسية تشترك فيها كل

تعريفات التنظيم الذاتي وهي:-

- الاستخدام المنظم للاستراتيجيات الما وراء معرفية والدافعية والسلوكية .
- حلقة التغذية الراجعة الموجهة بالذات، وهذه الحلقة تستلزم عملية دائرية يراقب فيها الطلاب بفاعلية تأثير الطرق أو استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها .
- العمليات الدافعية المتداخلة التي تحكم قيام الطلاب بالتنظيم الذاتي لتعلمهم ، فالطلاب يدفعون من خلال إحساس عام بتقدير الذات أو تحقيق الذات .

(Zimmerman, 1989, P 329)

مما سبق ترى الباحثة أن التعلم المنظم ذاتياً هو مجموعة قدرات تُمكن الفرد من وضع أهداف لتعلمه والتخطيط لكيفية تحقيق هذه الأهداف، كما تتضمن القدرة على التنظيم والتحكم في خصائصه المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجيهها لتحقيق أهداف تعلمه في ضوء خصائص سياق البيئة التعليمية.

### طبيعة التعلم المنظم ذاتياً:-

إن للتعلم المنظم ذاتياً طبيعة خاصة به تختلف عن طبيعة أنواع التعلم الأخرى مثل التعلم النشط، والتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، حيث أن هذا التعلم يقوم على إحداث تغييرات في اختيار وبناء المواقف التعليمية من أجل حدوث التعلم.

ويري إبراهيم الحسينان (٢٠١٠) أن مجال علم النفس التربوي شهد تغيرات كبيرة خلال السنوات الأخيرة، ونتيجةً لذلك أصبح التعلم المنظم ذاتياً في الوقت الحالي محور اهتمام للبحث ، وأحد المحاور الضرورية للممارسة التربوية، وفي السنوات الأخيرة حاولت العديد من النظريات والنماذج تمييز المكونات التي تحدد التعلم المنظم ذاتياً، والعمل على توضيح العلاقات والتفاعلات المشتركة بين تلك العمليات والأداء الأكاديمي، وكان من بين تلك النظريات النظرية السلوكية، ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، والنظرية الثقافية الاجتماعية، ونظرية معالجة المعلومات، وبالرغم من اختلاف توجهات تلك النظريات في تفسيرها للتعلم المنظم ذاتياً، وللمكونات الأساسية التي تشكل هذا المفهوم إلا أنها تشترك فيما بينها في صياغة الافتراضات الأساسية للنماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً التي كانت نتاجاً للجهود البحثية ضمن تلك النظريات، حيث تؤكد على أن التعلم المنظم ذاتياً نشاط معرفي ودافعي وسلوكي للطلاب، والنماذج الخاصة بالتعلم المنظم ذاتياً التي تم بناؤها في ضوء الأطر النظرية لعلم النفس المعرفي، ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي تفترض تفاعل العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية عند تعامل الفرد مع المهام التعليمية.

(إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص٢)

ويشكل التعلم المنظم ذاتياً منحنى جديداً ومهماً في دراسة التحصيل الأكاديمي للطلبة، حيث كان ينظر إليه في السابق من خلال علاقته بالقدرة أو نوعية التدريس أو البيئة الأسرية، وعلى النقيض من ذلك فإن نظرية التعلم المنظم ذاتياً تركز اهتمامها على الإجابة عن السؤال التالي: كيف يمكن للمتعلم أن ينتبه ويقوم بممارسات تعليمية في مواقف محددة؟ ووفقاً لهذا المنحنى فإن الطلبة ذوي القدرة العقلية العالية لا يحققون إنجازات بشكل أمثل بسبب إخفاقهم في استخدام أو ضبط كل من عمليات التعلم المعرفية، أو الانفعالية، أو السلوكية. ومن ثم فإن نظريات التعلم المنظم ذاتياً تركز اهتمامها على أسئلة من مثل: لماذا وكيف يضبط المتعلمون تعلمهم؟

(Zimmerman, B, 2002, p66)

إضافة إلى ذلك فإن نظريات التعلم المنظم ذاتياً تفترض أنه لا توجد بيئة تضمن التعلم، حيث إن بيئات التعلم الجيدة تتطلب تغييرات في اختيار وبناء المواقف من أجل حدوث التعلم.

(Zimmerman, B, 2002, p67)

وللتنظيم الذاتي للتعلم مجموعة من الخصائص التي تميزه وهذه الخصائص هي:-

#### ١ - الخاصية الأولى: سلوكية Behavioral

وتتمثل في استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وهي عبارة عن سلوكيات وعمليات مباشرة يقوم بها الطالب بهدف اكتساب المعلومات أو المهارات التي تتضمن إدراك المتعلم للوسائل التي تحقق أهدافه.

#### ٢ - الخاصية الثانية: ذاتية Personal

وتتمثل في إدراك المتعلم لفعاليته الذاتية Perception of Self Efficacy ويعرفها باندورا بأنها المعتقدات المتعلقة بقدرات الأفراد على تنظيم وتحقيق أفعالهم الضرورية بهدف إحراز مستوى معين من الأداء.

#### ٣ - الخاصية الثالثة: الالتزام بالأهداف الأكاديمية

مثل حصول الطالب على درجات مرتفعة في الاختبارات المدرسية، وحصول الطالب على مستوى مرتفع من التقدير الاجتماعي.

( جيهان قرني، ٢٠٠٦ ، ص ١٦ )

ويفترض منظروا التنظيم الذاتي أنه لا يمكن أن يكون حالة محددة ثابتة وإنما يتنوع في الدرجة حسب الظروف الطبيعية والاجتماعية، كما أنه يعتمد على عدد من التأثيرات الشخصية التي يمكن أن تتغير مع التدريس أو النمو مثل مستوى معرفة الفرد ومهاراته.

( إيناس صفوت، ٢٠٠٤ ، ص ٤٩ )

كما يرى ليندر وهاريس (1993) Linder& Harris أن للتعلم المنظم ذاتياً ستة أسس

هي:-

#### ١ - المعتقدات المعرفية:-

وتتمثل بفهم الشخص لنظام المعرفة الذي يعطيه القدرة على رؤية ما يناسبه من التعلم، وهذا يؤثر على ثقته بنفسه، فالمتعلم الأكثر فهماً لمواقف التعلم هو الأكثر نجاحاً وتحصيلاً.

#### ٢- الدافعية:

إن التعلم الناجح يأتي عادة مع دافعية ذاتية أو خارجية، وفي حالة التعلم المنظم ذاتياً فغالباً ما تكون دوافع المتعلم من النوع الذاتي، وتعزز هذه الدافعية عندما يدرك المتعلمون بأنهم يحرزون تقدماً في تعلمهم.

#### ٣- ما وراء المعرفة:

وتعني المعرفة أو التفكير بالتفكير والمسؤولية عنه، وما ينشأ عند المتعلم من قدرة على اختيار الاستراتيجية التعليمية التي يرى أنها سوف توصله إلى طريق النجاح.

#### ٤- استراتيجيات التعلم:

إن تدريب المتعلم على استخدام استراتيجيات متعددة بحيث يكون مسؤولاً عن هذه الاستراتيجيات ويتقن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، ويتمكن من تطوير المحتوى، وتطوير المهارات العقلية وفق هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى تحسين التعلم.

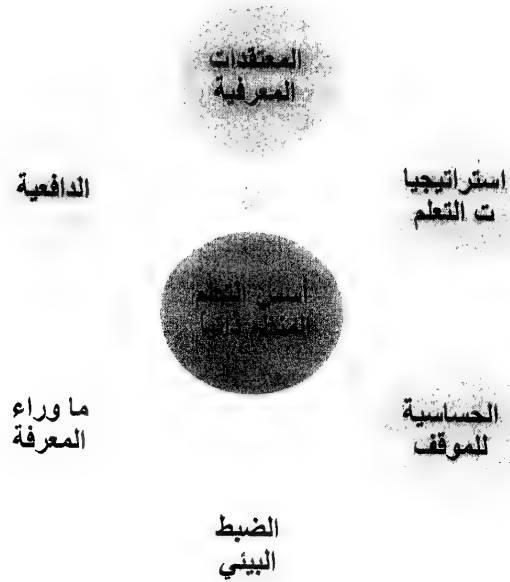
#### ٥- الحساسية للموقف: Contextual Sensitivity

وهي القدرة على فهم موقف تعليمي معين بمعنى تحديد المشكلة وحلها في سياق ما، ويمكن تطوير هذه القدرة من خلال تدريب المتعلمين على كيفية تحديد المشكلة، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

#### ٦- الضبط البيئي:

ويتمثل في قدرة المتعلم على استخدام جميع الإمكانيات المتاحة في بيئة التعلم بالإضافة إلى خبرته الشخصية لإنجاز التعلم، وبذلك يستطيع مراقبة تعلمه والتحكم به، ويكتسب القدرة على التغلب على الصعوبات التي قد تواجهه أثناء التعلم.

(في إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص ١٨)



شكل (٢)

أسس التعلم المنظم ذاتياً (إعداد الباحثة)

يتضح مما سبق أن جوهر سلوك المتعلم في التعلم المنظم ذاتياً هو كيفية ضبطه لعملية تعلمه وكيف يُمكن له أن يقوم بممارسات تعليمية في مواقف محددة بحيث تحقق له هذه الممارسات أهداف تعلمه التي يسعى لتحقيقها.

#### سمات المتعلم المنظم ذاتياً:-

يملك المتعلم المنظم ذاتياً مجموعة من السمات التي تميزه عن غيره من أقرانه وهذه السمات تُشكل في بنيتها القاعدة التي تساعد المتعلم على تحقيق أهداف تعلمه، وفيما يلي ستعرض الباحثة لبعض سمات المتعلم المنظم ذاتياً:-

- ١- على علم بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها (التسميع، استخدام التفاصيل، التنظيم).
  - ٢- يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية نحو التحصيل وتحقيق أهدافه الشخصية (ما وراء المعرفة).
  - ٣- يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية، كالإحساس بفعالية الذات، وتبني الأهداف التعليمية، وتنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة (المتعة، الرضا، الحماس)، وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبقاً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي.
  - ٤- يخطط ويتحكم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة، ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محببة مثل إيجاد المكان الملائم للمذاكرة، وطلب المساعدة من المعلمين وزملائه عند مواجهة الصعوبات.
  - ٥- يظهر جهوداً كبيرة في المشاركة في التحكم في المهام الدراسية وتنظيمها وفي المناخ الصفّي (كيف سيتم التقييم، متطلبات المهمة، تصميم الواجبات الفصلية، تنظيم العمل الجماعي) وذلك حسب الدرجة التي يسمح بها السياق.
  - ٦- قادر على تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية وتحافظ على تركيزه وجهده على المهمة.
- (Montalvo and Gonzalez Torres, 2004, p 116)
- ٧- متعلم واثق من نفسه.
  - ٨- متعلم مجتهد ( متقن لعمله).
  - ٩- متعلم بارع ( واسع الحيلة ).
  - ١٠- شخص مثابر.
  - ١١- متعلم هادف له غايات مُحددة.
  - ١٢- يمتلك القدرة على تقويم أدائه في ضوء الغايات التي وضعها لنفسه.



١٣- يمتلك القدرة على تعديل أدائه في ضوء نتائج تقويمه لذاته.

١٤- شخص قادر على إحداث وتوجيه خبراته التعليمية.

١٥- شخصية استراتيجية (بارع في التخطيط).

( جيهان قرني، ٢٠٠٦، ص ١٥ )

١٦- لديه القدرة على اختيار استراتيجية تعلم لمعالجة المشكلة المطروحة.

١٧- يراقب فاعلية الاستراتيجية.

١٨- لديه الدافعية للاندماج في موقف التعلم.

( جابر عبد الحميد، ١٩٩٩ ، ص ٣٠٨ )

#### وتضيف الباحثة للسمات السابقة:-

١٩- يمتلك روح المثابرة والإصرار.

٢٠- لديه نزعة داخلية قوية للتفوق.

٢١- يعرف كيف يبدأ الاستذكار.

٢٢- يركز على ممارسة التعلم في مختلف المواقف سواء كان بمفرده أو مع أقرانه.

٢٣- يستطيع تحقيق أهداف تعلمه.

٢٤- يتحكم في أنشطة عملية تعلمه.

٢٥- ذو تحصيل مرتفع فيما يتعلق بعملية التعلم، حيث يدرك الكثير من الاستراتيجيات التي

تسهم في إنجاز المهام الدراسية.

٢٦- هو أكثر نشاطاً لأنه يحلل المهام التي تقدم له.

٢٧- لديه القدرة علي اختيار استراتيجية تعلم مناسبة لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.

٢٨- لديه القدرة والحساسية من الاستفادة من التغذية المرتدة وتقويم كفاءة أدائه.

## استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والاستراتيجيات الأخرى:-

تشمل مظلة استراتيجيات التعليم والتعلم العديد من الاستراتيجيات التي تساهم في إحداث عملية التعلم ويتوقف اختيار استراتيجية ما عن استراتيجية أخرى على طبيعة المتعلم والمادة الدراسية موضوع التعلم والمرحلة العمرية للمتعلمين وخبرة المعلم....إلخ.

ويذكر بينتريتش وديجروت (1990) Pintrich ; Degroot أن الاستراتيجية هي طريقة تناول الفرد للمهمة، أما التعلم المنظم ذاتياً فهو يشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات محددة، تجعله يصل إلى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه بطريقة استراتيجية، وأيضاً تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف الدراسية ويرو أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً هي:-

### ■ الاستراتيجية المعرفية:

وهي الأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة وربطها بما سبق أن تعلموه من مواد دراسية قبل ذلك.

### ■ تنظيم الذات:

وهي تشير إلى التناسق الجيد والانسجام المتوازن والتوافق المستمر لأنشطة الطالب المعرفية بما يساعده على اختيار المعلومات، وعمل روابط بين المعلومات المتعلمة، وتتمثل في تجميع واختصار وانتقاء الفكرة الأساسية من الموضوع، وهي تحتاج إلى مزيد من الجهد، وتؤدي إلى التحسن في الأداء.

(Pintrich ; Degroot, 1990, pp33- 40)

وتري كارن (1989) Karen أن الاستراتيجيات المعرفية هي مجموعة من التكتيكات ، أو الإجراءات، أو العمليات التي يطبقها الطلاب في مواقف التعلم لتساعدهم على اكتساب وتخزين المعلومات، والتعبير عنها بطريقة أكثر فعالية، وتصيف كارن (1989) Karen أن الاستراتيجيات المعرفية بمفردها لا تكفي للتعلم، وأننا في حاجة إلى استراتيجيات أخرى.

(Karen, 1989, p 10-11)

ويتفق مع كارن (1989) Karen فتحي الزيات (١٩٩٨) حيث يرى أن الاستراتيجيات المعرفية تلعب دوراً هاماً في عملية التعلم ، والاستراتيجيات الما وراء معرفية تلعب دوراً لا يقل أهمية عن دور الاستراتيجيات المعرفية فإذا كانت الاستراتيجيات المعرفية تصنع التقدم المعرفي فإن الاستراتيجيات الما وراء معرفية تتحكم في هذا التقدم.

( فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ص ٢٥٧ )

ويُعرف إبراهيم الحسينان (٢٠١٠) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إجرائياً بأنها مجموعة من الطرق والإجراءات التي يقرر أفراد عينة الدراسة على أنهم يستخدمونها أثناء مواقف التعلم المختلفة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، والتي تعكسها استجاباتهم على عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الذي قام الباحث بإعداده في هذه الدراسة.

(إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص١٢)

وأكد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودورها في العملية التعليمية؛ حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد على أن الإنجاز الأكاديمي، وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك، والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتياً بين كل من العوامل المعرفية والدافعية.

(Zimmerman , 1989b ; Wolters , 2003)

#### **وتتنوع وتتعدد استراتيجيات التعلم فمنها:-**

##### **أ- استراتيجيات التعلم المعرفية:-**

١- استراتيجية السرد أو التسميع.

٢- استراتيجية التنظيم.

٣- استراتيجية التفصيل والإسهاب.

##### **ب- استراتيجيات التعلم السلوكية:-**

١- استراتيجية البحث عن العون الاجتماعي.

٢- استراتيجية البحث عن المعلومات من الكتيبات والوثائق.

٣- استراتيجية التطبيق العملي.

#### ج- استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:-

هي تلك العمليات التي يستخدمها الطلاب من أجل تنظيم أنفسهم مستخدمين في ذلك العديد من الاستراتيجيات المعرفية والمعرفية بالإضافة إلى إدارتهم لتلك الاستراتيجيات من أجل تحكمهم في عملية تعلمهم.

( جيهان قرني، ٢٠٠٦ ، ص ٣١ )

وصاغ زمرمان Zimmerman 1989 استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الاستراتيجيات الآتية:-

#### ١- استراتيجية التقويم الذاتي Self Evaluating

تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب من أجل تقويم جودة ما يؤديه من أعمال.

#### ٢- استراتيجية التنظيم والتحويل Organizing & Transforming

تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لإعادة ترتيب المواد التعليمية التي تعلمها ترتيب صريح أو ضمني ليحسن من تعلمه.

#### ٣- استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط Goal Setting & Planning

تشير إلى قيام الطالب بوضع أهداف تعليمية أو أهداف فرعية والتخطيط من أجل تتابع وتزامن واستكمال الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف.

#### ٤- استراتيجية البحث عن المعلومات Information Seeking

تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لتأمين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلية من المصادر غير الاجتماعية.

#### ٥- استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping Records & Monitoring

تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب من أجل تسجيل الأحداث والمراقبة.

#### ٦- استراتيجية البنية البيئية Environmental Structuring

تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب من أجل تنظيم بيئة تعلمه لجعل تعلمه أكثر يسراً وسهولة، وهذا التنظيم يتضمن تنظيم للبيئة المادية أو النفسية.

#### ٧- استراتيجية متابعة الذات Self Consequating

تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب من أجل تخيل المكافأة أو العقاب المترتب على نجاحه أو فشله.

#### ٨- استراتيجية التسميع والتذكر Rehearsing & Memorizing

تشير إلى قيام الطالب بجهود من أجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية.

#### ٩- استراتيجية البحث عن العون الاجتماعي: Searching Assistance

تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لالتماس العون من :

- ١- الأقران. ٢- المدرسين. ٣- الراشدين.

#### ١٠- استراتيجية مراجعة السجلات Records Revision

تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب من أجل إعادة ومراجعة :

- ١- المذكرات. ٢- الكتب المقررة. ٣- الاختبارات.

#### ١١- أخرى:-

تشير إلى أي سلوك تعلم نشأ من قبل الآخرين مثل المعلمين أو الوالدين لتقوية الإرادة لدي التلميذ أو أية تعبيرات لفظية أخرى غير واضحة.

( محمود سالم وأمل زكي، ٢٠٠٩، ص ٢١٣-٢١٤ )

في حين يرى لطفى عبد الباسط (١٩٩٦) أن للتعلم المنظم ذاتياً مكونات معرفية وما وراء المعرفة ودافعية تستخدم في حل المهام الأكاديمية وتشتمل المكونات الفرعية التالية:-

١- فعالية الذات (الدراسية):

تتمثل في الاعتقاد الذاتي للتعلم في مهاراته ومعلوماته وقدراته حول إمكانية بلوغ مرتبة دراسية عالية بالنسبة للآخرين.

٢- المراجعة المنتظمة للدروس:

عبارات توضح المقارنة المنتظمة من جانب المتعلم لما يذاكره في ضوء ما ينبغي الوصول إليه، كأن يسأل نفسه عدداً من الأسئلة للتأكد مما ذاكره وما يبدأ في التعامل معه من مواد دراسية.

٣- التخطيط المسبق:

يتمثل في سعي المتعلم للبعد عن أى عمل لا يسبقه تخطيط كاف ويضع تصوراً أو مسودة لما ينوى القيام به مع محاولة التأكد من أنه يؤدي العمل (المهمة) على الوجه الأكمل.

٤- انتقاء الحلول المناسبة:

عبارات توضح جهد المتعلم في تجربة أكثر من طريقة أو حل عندما يكلف بمهمة ما واختيار أفضلها في ضوء معرفته السابقة أو الحلول المماثلة.

٥- طلب العون أو المساعدة:

تتمثل في سعي المتعلم طلب مساعدة الآخرين مثل الوالدين أو الإخوة الكبار أو حتى المدرس عندما يكلف بعمل ما أو بحل واجبات مدرسية.

٦- طريقة التذكر:

عبارات توضح جهود المتعلم الضمنية أو الصريحة في اختزان وترتيب المعلومات المقررة مثل استخدام كلمات مفتاحية أو تنظيم أفكار وعناصر المحتوى بطريقة خاصة تساعده على تذكرها.

٧- الدافعية التلقائية:

تتضح هذه العملية من خلال قيام المتعلم بعدد من الأنشطة المدرسية التطوعية ومناقشة المدرس في تفاصيل قد لا ينتبه إليها الآخرون.

#### ٨- التحضير المسبق للموضوعات الدراسية المقررة:

تتمثل في دأب المتعلم على قراءة الموضوعات الدراسية ومحاولة حل التدريبات قبل الدرس (الحصة).

#### ٩- تنظيم المعلومات:

تتضح فيما يقوم بها المتعلم من أنشطة بغية تسجيل المعلومات والاستنتاجات وتدوين الملاحظات أثناء الشرح في الفصل أو حتى المذاكرة في المنزل.

#### ١٠- البحث عن المعلومات:

تتمثل في سعى المتعلم طلب معلومات إضافية عندما يكلف بمهمة ما، كالاستعانة بالكتب والمراجع الخارجية في كتابة مقال أو إعداد برنامج للإذاعة المدرسية.

#### ١١- الضبط البيئي:

عبارات توضح قيام المتعلم بجهود لانتقاء أو ترتيب الموقف الفيزيقي (الطبيعي) لجعل التعلم أيسر وأسهل، مثل "أنقل مكان المذاكرة بعيداً عما يشتتني، أو أنعزل وأبتعد عن مصادر الضوضاء عند المذاكرة".

#### ١٢- مراقبة الأداء:

تتمثل في سعى المتعلم تركيز عمليات الانتباه نحو الموضوعات المقررة، خاصة الأجزاء الهامة منها، مثلاً: " أتوقف عن القراءة عندما أسرح وأعود إليها بسرعة".

#### ١٣- الوعي المعرفي:

يتمثل في استبصار وإدراك التعلم لما يتعلمه ومحاولته المستمرة تقديم بعض الأفكار الجديدة المرتبطة بالدرس واستبعاد المعلومات غير المرتبطة.

#### ١٤- التصحيح الذاتي:

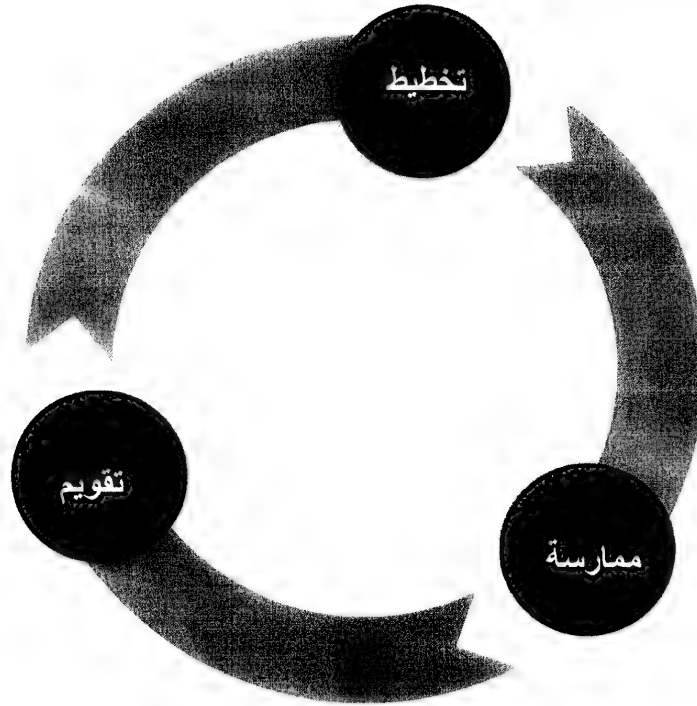
يتمثل في إدراك المتعلم لحقيقة أدائه ومحاولة تقويم أخطائه على اعتبار أن فهم الموضوعات المقررة والتفوق فيها أمر في غاية الأهمية بالنسبة له.

#### ١٥- تكملة الواجبات:

تتضح فيما يقوم به المتعلم من جهود يسعى من خلالها إلى استكمال الواجبات المدرسية وما يكلف به من أعمال قبل موعدها.

(لطفى عبد الباسط، ١٩٩٦، ص ٢١٥-٢١٦)

يتضح مما سبق أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً هي مجموعة من الاستراتيجيات المترابطة المتداخلة التي تهدف إلى تمكين المتعلم من وضع وصياغة أهداف لتعلمه والتخطيط لكيفية تحقيق هذه الأهداف، كما تتضمن القدرة على التنظيم والتحكم في خصائصه المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجيهها لتحقيق أهداف تعلمه في ضوء خصائص سياق البيئة التعليمية. والشكل الآتي يوضح مراحل عملية التعلم المنظم ذاتياً.



شكل (٣)

مراحل عملية التعلم المنظم ذاتياً (إعداد الباحثة)



## نماذج التنظيم الذاتي للتعليم:-

على الرغم من أن هناك العديد من النماذج المختلفة للتعليم المنظم ذاتياً، إلا أن هناك أربعة افتراضات عامة تشترك فيها كل النماذج وهي:-

### الافتراض الأول: افتراض البناء النشط active constructive assumption

ينبع من منظور معرفي عام، بمعنى أن كل النماذج تعد أن المتعلمين مشاركون بناؤون في عملية التعلم. ويفترض أن المتعلمين يبنون بشكل نشط ما يخصهم من معاني، وأهداف واستراتيجيات من المعرفة المتاحة في البيئات الخارجية، وأيضاً من المعرفة الموجودة داخل عقولهم (بيئة داخلية)، وهذا يعني أن المتعلمين ليسوا مستقبلين سلبيين للمعرفة من المعلمين، و الآباء، أو الكبار، لكنهم بدلاً من ذلك يكونوا بنائين للمعنى ونشطين عندما يشرعون في التعلم.

### الافتراض الثاني: افتراض احتمال التحكم the potential for control assumption

حيث تفترض كل النماذج أن المتعلمين يمكنهم أن يراقبوا، ويتحكموا، وينظموا أبعاد معينة لمعرفتهم الخاصة، ودافعيتهم، وسلوكهم، وأيضاً بعض خصائص بيئتهم.

وهذا الافتراض لا يعني أن الأفراد سوف يراقبوا أو " يمكنهم مراقبة " والتحكم في معرفتهم، ودافعيتهم وسلوكهم في كل الأوقات وفي كل السياقات؛ ولكن الممكن هو بعض من المراقبة، والتحكم والتنظيم، إن كل النماذج تعترف أن هناك قيوداً خاصة بالفروق البيولوجية، والنمائية، والسياقية، والتي يمكن أن تعوق أو تتداخل مع الجهود الفردية في التنظيم.

### الافتراض الثالث: افتراض الهدف، أو المعيار أو المحك The goal, criterion, or

### Standard assumption

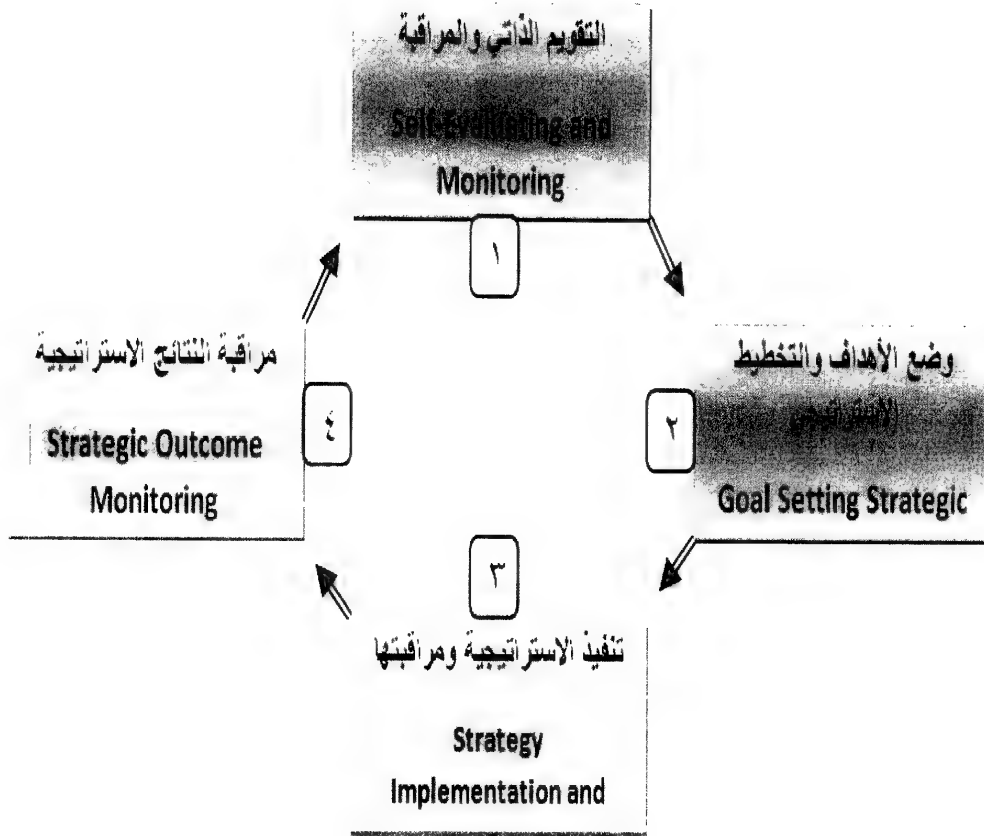
إن كل نماذج التنظيم تفترض أنه يوجد نوع ما من المحك أو المعيار (الذي يطلق عليه أيضا قيمة الأهداف، أو المرجع)، يتم من خلالها المقارنات لكي تقيس ما إذا كانت العملية سوف تستمر كما هي أو هناك ضرورة لبعض التغيير، إن هذا الافتراض يشابه عملية الترموستات بالنسبة لحرارة وبرودة المترل بمجرد أن يتم تحديد درجة الحرارة المطلوبة (الهدف- المحك - المعيار) فإن الترموستات يراقب درجة حرارة المترل (عملية المراقبة) وبعد ذلك يشغل أو يغلق وحدات الحرارة أو وحدات تكييف الهواء (عملية التحكم والتنظيم) لكي يصل إلى المعيار ويحافظ عليه. وبطريقة مماثلة يفترض المثال الشائع للتعلم أن الأفراد يمكن أن يحددوا معايير أو أهداف لكي يصلوا إليها في تعلمهم، ويراقبوا تقدمهم نحو الوصول لأهدافهم، وبعد ذلك يكتفوا وينظموا من معرفتهم، ودافعيتهم وسلوكهم لكي يصلوا إلى أهدافهم.

#### الافتراض الرابع العام:-

في كل نماذج التعلم المنظم ذاتياً تفترض أن أنشطة التنظيم الذاتي تتوسط بين الخصائص الشخصية والسياقية والإنجاز الحقيقي أو الأداء، بمعنى أنها ليست فقط الخصائص الثقافية والديموقراطية والشخصية للأفراد هي التي تؤثر على التحصيل والتعلم بشكل مباشر، وليست الخصائص السياقية وحدها لبيئة الصف هي التي تشكل التحصيل، ولكن التنظيم الذاتي للأفراد لمعرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، هو الذي يتوسط العلاقات بين الشخص، والسياق، والتحصيل المستمر.

(في إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص ٣٩)

ووصف زمرمان نموذجته بالحلقي لأن عملية المراقبة الذاتية والتي تتم لكل محاولة تعلم توفر معلومات (تغذية راجعة) من شأنها تغيير الأهداف التالية والاستراتيجيات المستخدمة ومقدار لجهود المبذولة:-



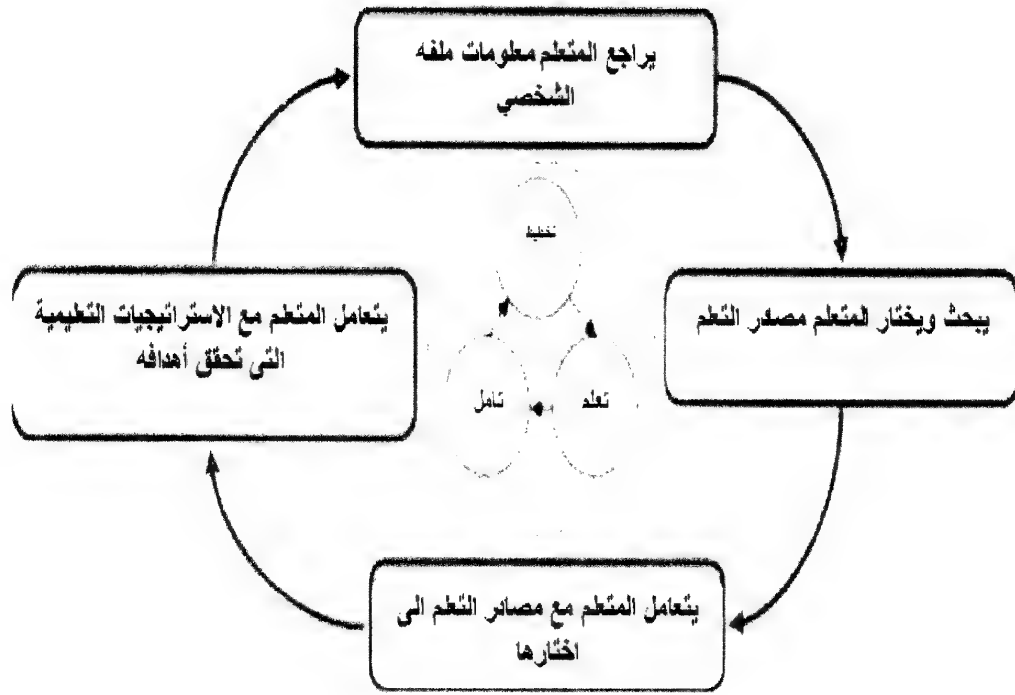
شكل (٤)

النموذج الحلقي لزممرمان (١٩٩٩)

( جيهان قرني، ٢٠٠٦، ص ٣٠ )

وقدم كرووب وبيرثولد ونيوسبايمر وألبرت Kroop, S; Berthold, M; Nussbaumer,

A & Albert, D, (2012) نموذج عمليات التعلم المنظم ذاتياً كما يوضح الشكل الآتي:-



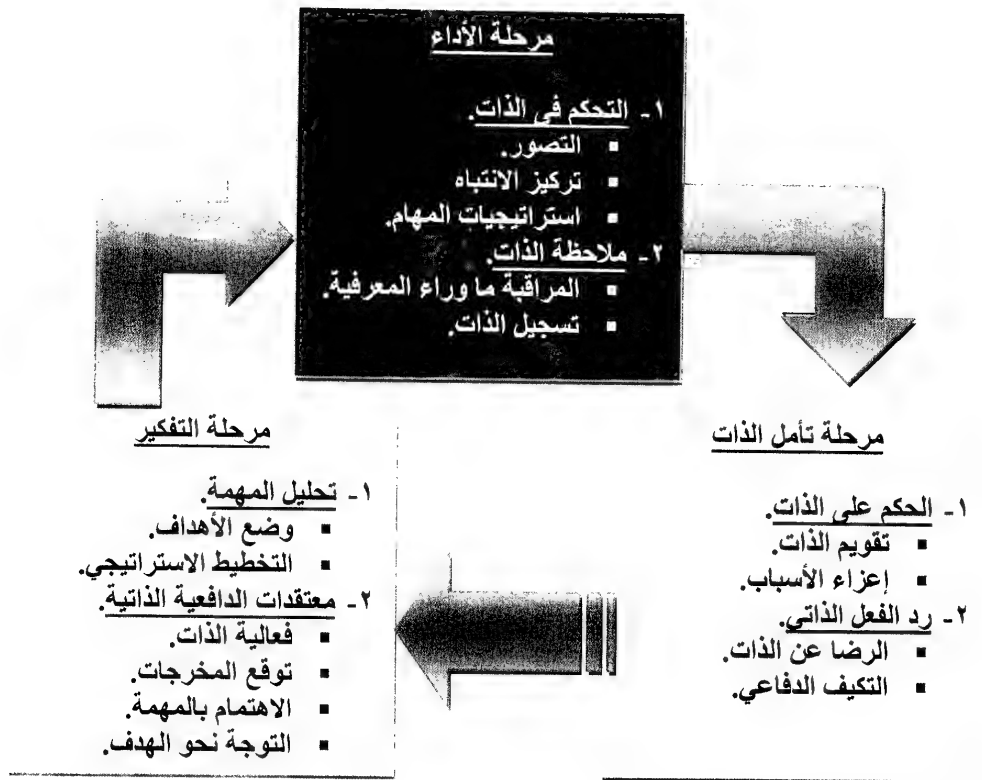
شكل (٥)

### نموذج عمليات التعلم المنظم ذاتياً

(Kroop, S; Berthold, M; Nussbaumer, A & Albert, D, 2012, p 48)

وعاد زمرمان (٢٠٠٨) لتقديم نموذج آخر للتعلم المنظم ذاتياً والشكل الآتي يوضح

هذا النموذج:-



شكل (٦)

نموذج التعلم المنظم ذاتياً عند زمرمان (٢٠٠٨)

Duckworth, k; Akerman, R; MacGregor, A; Salter, E & Vorhaus, J, 2009, p 5)

ومما سبق ترى الباحثة أن مكونات التعلم المنظم ذاتياً هي:-

- **المعرفة:** وتتضمن عمليات التفسير وتنظيم المعلومات والتفصيل والتسميع والاستنتاجات.
- **ما وراء المعرفة:** وتتضمن المراقبة والضبط والتنظيم.
- **الدافعية:** وتتضمن الفاعلية الذاتية، والدافعية الداخلية، والعزو، وقيمة المهمة.

## أبعاد ومحددات التعلم المنظم ذاتياً:-

تستند أبعاد التعلم المنظم ذاتياً على استخدام العديد من الأسئلة التي يطرحها المتعلم أن لضبط تعلمه، فالسؤال الذي يطرحه المتعلم "لماذا أتعلم؟" يقصد به دوافع التعلم في حين يقصد بالسؤال كيف أتعلم؟ "الأساليب المستخدمة للتعلم"، لذا فقد وصف "جول" مجموعة من العمليات تحدد أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والجدول التالي يوضح تلك الأبعاد.

### جدول (١)

#### أبعاد التعلم المنظم ذاتياً

مواضع التعلم	أساليب المتعلم التنظيمية	العمليات التنظيم الذاتي
لماذا أتعلم؟	اختيار المشاركة الذاتية	المشاركة الذاتية للأهداف الذاتية
كيف أتعلم؟	اختيار الطريقة	استخدام الاستراتيجية
متى أتعلم؟	اختيار الحدود الزمنية	إدارة الوقت
ما الذي ينبغي تعلمه؟	اختيار النتائج	ملاحظة الذات- تفاعل الذات - الحكم علي الذات
أين أتعلم؟	اختيار الموضع	الهيكل البيئية
مع من أتعلم؟	اختيار الزميل أو النموذج أو المعلم	طلب المساعدة الاختيارية

يتضح من الجدول السابق أنه ينقسم إلى أعمدة وصفوف، فإذا تم تناوله من جانب الأعمدة نجد أنه : في العمود الأول " مواضع التعلم " أو الأسئلة التعليمية، وتتناول الأسئلة التي يطرحها المتعلمون

حول عملية التعلم، أما العمود الثاني فيشتمل على ما يشير إليه العمود الأول من تفسير لما تشير إليه الأسئلة من علاقات، أما العمود الأخير فيشمل جوانب متعددة من العمليات الخاصة بالتعلم المنظم ذاتياً مثل : ملاحظة الذات والحكم على الذات، والكفاءة الذاتية، والأهداف الذاتية وغيرها من المفاهيم المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم.

(Jule, 2004, p 221)

كما توجد مجموعة من المحددات الرئيسية للتنظيم الذاتي للتعلم وهذه المحددات هي:-

#### أولاً : المحددات الشخصية:-

١- معرفة الطلاب وتنقسم إلى (معرفة تقريرية- معرفة إجرائية- معرفة شرطية).

٢- العمليات الماوراء معرفية.

٣- الأهداف.

٤- فعالية الذات.

٥- الحالة الوجدانية. Affective States

#### ثانياً : المحددات السلوكية:-

١- ملاحظة الذات.

٢- التقدير الذاتي.

٣- رد الفعل الذاتي. Self Reaction

#### ثالثاً : المحددات البيئية:-

تتمثل في البيئة وما تشتمل عليه من أحداث اجتماعية وخصائص مادية لبيئة الأداء الأكاديمي للفرد والتي تلعب دوراً رئيسياً في التنظيم الذاتي.

( جيهان قرني، ٢٠٠٦ ، ص ٢٤-٢٩ )

## أهمية التعلم المنظم ذاتياً:-

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في نوع الطلاب الذين يسعى إلى تكوينهم، فالمتعلم المنظم ذاتياً يظهر مزيداً من الوعي بمسئوليته من جعل التعلم ذا معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم من خلالها، أن التعلم المنظم ذاتياً يسهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة من نفسه في أنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها لنفسه.

( مصطفى كامل، ٢٠٠٣، ص ٢٦٧ )

ويشير مسلينى (2004) Missildine إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم حيث يجعل التعلم تفاعلاً بين العمليات الشخصية والسلوكية البيئة بما ينشط المتعلمين سلوكياً ومعرفياً ودافعياً داخل العملية التعليمية الأمر الذي يسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية استخدام العديد من العمليات والاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الأكاديمية.

(Missildine, M, 2004, p 14)

كما يري جولي (2004) Jule, S أن التعلم المنظم ذاتياً يسهم بشكل أساسي في تحكم المتعلم في عملية التعلم فمن خلاله يقوم الطلاب بتجديد أهدافه ويختارون الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف ثم ينفذون تلك الاستراتيجيات ويراقبون تقدمهم نحو تحقيق تلك الأهداف.

(Jule, S, 2004, p 235)

وكشفت نتائج دراسة أمل زكي (٢٠٠٨) عن أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما كشفت نتائج دراسة رانيا زقزوق (٢٠٠٧) عن أثر التغذية الراجعة باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على فاعلية الذات ودافعية الإنجاز للطلاب ذوي صعوبات التعلم في مادة الجغرافيا.



وكشفت نتائج دراسة وحيد السيد حافظ وجمال سليمان عطية (٢٠٠٦) عن فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكشفت نتائج دراسة إبراهيم الحسينان (٢٠١٠) عن وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينترش والتحصیل، كما كشفت نتائج دراسة محمد العسيري (٢٠٠٢) عن وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبعض متغيرات الشخصية، كما كشفت نتائج دراسة ناصر غانم عن أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع، وكشفت نتائج دراسة لطفي عبد الباسط (١٩٩٦) عن وجود علاقة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً وتقدير الذات والتحصیل وتحمل الفشل الأكاديمي، وكشفت نتائج دراسة مايرز (١٩٩٢) عن أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على مهارات فهم القراءة والتعلم من النص.

كما تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً أيضاً في وظيفته الفعالة والأساسية في مجال التربية والتي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم.

كما توصل روزندال وآخرون (Rozendaal, et al (2003 بعد استعراضهم لعدد كبير من الدراسات للتعلم المنظم ذاتياً إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، إذ إن آليات التعلم المنظم ذاتياً تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي فإن الطلاب سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فاعلية، بل ستعكس هذه الفعالية وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشطة العمل الدراسي اليومي، بل وعلى إنجاز أنشطة ومهام حياتهم بصفة عامة.

(إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص ١٩)

## المبحث الثاني: مهارات الفهم القرائي:-

### Reading Comprehension Skills

#### مقدمة:-

تُعد مهارات الفهم القرائي من الموضوعات التي شغلت الباحثين في علم النفس التربوي والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية لسنوات عديدة، وأصبحت من الموضوعات التي ما زالت تجذب اهتمامهم، وتزداد أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي نظراً لتعدد الوسائط الورقية والرقمية التي تمثل وعاء للغة مثل الكمبيوتر بوسائطه المختلفة وغيره من الوسائط الرقمية الحديثة.

وتري حنان فياض (٢٠٠٤) أن اللغة تمثل وسيلة أساسية لحفظ الحضارة الإنسانية وإثرائها، وهي وسيلة التواصل الأساسية بين البشر، وتحمل القراءة من بين مهارات اللغة أهمية خاصة؛ إذ أنها المهارة اللغوية التي تنقل الثقافة من جيل لجيل، ومن مكان لمكان، كما أنها مصدر متعة لكثيرين برغم كل وسائل التكنولوجيا الحديثة، وهي الأداة الرئيسية للطلاب لتحقيق كل ما تحويه المواد الدراسية من معارف، ويعد الفهم في القراءة هو أكثر مهارات القراءة أهمية، فلا معنى ولا قيمة لأي مادة مقروءة ما لم تكن مفهومة.

(حنان فياض، ٢٠٠٤، ص ٢٦١)

وتعد القراءة مهارة أساسية في حياة الفرد، ولكن القارئ لا يعي ما لهذه المهارة من أساس معقد لتتكون لديه القدرة على القراءة. ففي بداية السبعينات ( عندما بدأ علماء النفس المعرفي بالاتجاه لدراسة علم القراءة) دخل أحد الكتاب في مصعد قسم الهندسة في إحدى الجامعات المرموقة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي حوزته نسخة من كتاب بعنوان " كيفية فهم القراءة" عندما لاحظ أحد الطلبة ذلك الكتاب علّق بقوله " القراءة ! لقد تعلمت كيفية عمل ذلك من (١٥) سنة مضت". هذه الملاحظة التي أبداهها ذلك الطالب تجاه ذلك الكتاب هي بالغالب نفس الاتجاه الذي من الممكن أن يلاحظ على أغلب الأفراد بخصوص موضوع القراءة، فإذا كان هناك أفراد لديهم القدرة والبلاغة التامة في القراءة، فإن هناك

أيضاً أفراداً آخرين قد لا تتوافر لديهم مثل هذه المهارة تجاه القراءة، حيث تكون معاناتهم والصعوبات التي يواجهونها عند ممارستهم لعملية القراءة.

وبظهور العلوم التربوية المعروفة، كعلم النفس النمو، وعلوم اللغة تطور مفهوم القراءة، وقد ساعد هذا التطور في تفسير الطبيعة المعقدة لعملية القراءة على أساس أنها عملية تتجاوز تحريك العيون إلى استخدام المهارة والمعرفة بشكل مترابط. ولهذا تطور مفهومها من النطق بالألفاظ والعبارات، سواء فهم القارئ ما يقرأ أم لم يفهم، وسواء أحس السامع مع قراءته بالمعنى أو لم يحس به.

(إيناس عرقاوى، ٢٠٠٨، ص ١٦)

وللفهم القرائي مستويات عليا، ومستويات دنيا، تتدرج تحت مظلة كل مستوى مجموعة من المهارات التي يتطلبها كل مستوى، والغاية من تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته. ويرى جمال عطية (٢٠٠٦) ضرورة تبسيط فهمها ومناقشتها، وتسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف تعليم القراءة. وفي التدريب على استخدام طرائق التدريس في الفهم القرائي، وصياغة أسئلة تعليم القراءة في ضوء تلك المهارات.

(جمال عطية، ٢٠٠٦، ص ١٤٦)

### تعريف الفهم القرائي:-

توجد العديد من التعريفات المتباينة للفهم القرائي وهذه التعريفات على الرغم من تعددها وتباينها إلا أن بينها قواسم مشتركة وتصب في نفس القالب تقريباً، وفيما يلي ستعرض الباحثة لبعض تعريفات الفهم القرائي.

في البداية يري باكر وبراون (١٩٨٤) أن الفهم القرائي عبارة عن إمكانية وقدرة المتعلم

على القيام بثلاث عمليات عقلية رئيسية هي:-

١- القدرة على تمييز الأفكار والمعلومات الموجودة في النص المدروس.

٢- القدرة على ربط هذه الأفكار والمعلومات بما لديه من معلومات وخبرات وأفكار سابقة.

٣- القدرة على القيام باستنتاجات تؤدي به إلى معرفة جديدة ذات معنى.

(Baker and Brown, 1984, pp353-394)

يري لاساسو وكارول (١٩٩٣) أن مهارات الفهم القرائي هي المهارات التي يحتاجها القارئ في مرحلة ما - وهذه المهارات (متضمنة في مستويات تبدأ من مستوى الفهم المباشر، وتنتهي بمستوى الإبداع)، أثناء تفاعله مع النص المقروء، تمكنه من الإحاطة والإلمام بما يتضمنه النص من معان ظاهرة أو خفية، وتساعد على تحديد موقفه من المقروء، والاستفادة منه في أنشطة حياته الحاضرة والمستقبلية إلى غير ذلك من المهارات.

(Lassaso, Carol, 1993, p440)

ويري أحمد عبد الله وفهيم محمد (١٩٩٤) أن الفهم في القراءة هو الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار، واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

(أحمد عبد الله، فهيم محمد، ١٩٩٤، ص ٣٧)

ويعرف ويدرهولت وبلالوك (٢٠٠٠) أن الفهم القرائي هو العملية التي يتم من خلالها التعرف الإدراكي الدقيق والمهاري لكلمات النص مع الوصول الواضح للمعنى المتضمن لهذه الكلمات والرموز المستخدمة.

(Wiederhott & Blalock, 2000, p1)

كذلك عرفه عبدالله عبد الحميد (٢٠٠٠) بأنه العملية العقلية التي تعتمد على تعرف الرموز المكتوبة، وتفسيرها، وربطها بدلالاتها في ضوء الخبرة الثقافية للمتعلم.

(عبد الله عبد الحميد، ٢٠٠٠، ص ١٨٩)

ويرى فتحي يونس (٢٠٠١) أن الفهم القرائي يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية.

(فتحي يونس، ٢٠٠٠، ص ٣٦٥)

وتعرف سنو (٢٠٠٢) الفهم القرائى بأنه العملية التي يستطيع القاريء من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة ، ويحتوى الفهم القرائى - من وجهة نظرها - على ثلاثة عناصر أو مكونات هي القاريء، والنص القرائى، والسياق.

(Snow, s, 2002, pp11-14)

فى حين يُعرف ميرهانسى وتوسى (2002) Mirhassani & Toosi الفهم القرائى Reading Comprehension بأنه العملية البنائية التي يستطيع من خلالها القارئ أن يتعلم استخلاص المعنى من تركيبات الكلمات فى السياق ، وأن يستخدم المعلومات الصريحة والضمنية لفهم الرسالة المقصودة التي يوحى بها النص.

(Mirhassani & Toosi, 2002, p302)

بينما عرفته سارة طومسون (٢٠٠٣) بأنه عملية بنائية وتفاعلية يقوم بها القاريء ، وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي : القاريء ، والنص القرائى ، والسياق ، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية ، التي تختلف من شخص لآخر ، بل إنها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى ، ومن مرحلة لمرحلة.

(Sara Thompson, 2003, pp3-4)

ويعرف كلاً من بتلر وهاكوتا (2006) Buttler & Hakuta مهارة الفهم القرائى بأنها القدرة على فهم مستوى النص أو الفقرة المقروءة بمعدل (٢٠٠ - ٢٢٠) كلمة/ دقيقة للقراءة العادية، والذي يساوى (٧٥%) من مستوى الفهم.

(Buttler; Hakuta, 2006, p3)

مما سبق تستخلص الباحثة أن الفهم القرائى هو مجموعة من المهارات تتمثل فى مهارة استخلاص دلائل ومعاني الكلمات الصريحة والضمنية، ومهارة تنظيم الأفكار، ومهارة فهم معاني الجمل فى السياقات المختلفة.

## أنواع مهارات الفهم القرائي:-

إن للفهم القرائي مستويات، ولكل مستوى مهارات، ولقد توصلت جهود الباحثين إلى تصنيفات متعددة لمهارات الفهم القرائي، يبدو في ظاهرها التعدد والتنوع، بيد أن في عمقها قدراً كبيراً من الاتفاق. وفي ضوء أهمية الفهم القرائي كونه يمثل ذروة مهارات القراءة وفيما يلي ستعرض الباحثة لبعض تصنيفات مهارات الفهم القرائي:-

فى البداية حدد محمد عبيد (١٩٩٦) مهارات الفهم القرائي في بعض المستويات لكل مستوى مهاراته الخاصة به كما يلي:-

### ١- مستوى الفهم الحرفي (المباشر) ويشمل المهارات التالية:-

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- تحديد مرادف الكلمة، ومضادها.
- تحديد أكثر من معنى للكلمة.
- تحديد الفكرة العامة المحورية (للنص).
- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.
- تحديد الأفكار الجزئية، والتفاصيل الداعمة في النص.
- إدراك الترتيب الزماني، والمكاني.

### ٢- مستوى الفهم الاستنتاجي، ويشمل المهارات التالية:-

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
- استنتاج المعاني الضمنية في النص.

### ٣- مستوى الفهم النقدي، ويشمل المهارات التالية:-

- التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل به

- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين المعقول، وغير المعقول من الأفكار.
- تكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص.

#### ٤- مستوى الفهم التدقيقي، ويشمل المهارات التالية:-

- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.
- إدراك القيمة الجمالية، والدلالة الإيجابية في الكلمات، والتعبيرات.
- إدراك الحالة الشعورية، والمزاجية المخيمة على جو النص.
- اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

#### ٥- مستوى الفهم الإبداعي، ويشمل المهارات التالية:

- إعادة ترتيب أحداث قصة بصورة مبتكرة.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.
- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.
- التنبؤ بالأحداث، أو حبكة الموضوع، أو القصة قبل نهايتها.
- تحديد نهاية لقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها.
- مسرحة النص المقروء وتمثله.

(محمد عبيد، ١٩٩٦، ص ٩٦)

وأشار على جاب الله (١٩٩٧) تصنيفاً لمهارات الفهم القرائي يتضمن ما يلي:-

#### ١- مستوى الكلمة، ويتضمن المهارات التالية:-

- تحديد معنى الكلمة.
- تحديد مضاد الكلمة.
- إدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة.
- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.

#### ٢- مستوى الجملة، ويتضمن المهارات التالية:-

- تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.

- نقد ما تتضمنه الجملة من معنى.
- ربط الجملة بما يناسبها من معانٍ ونصوصٍ متشابهة.
- إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.
- القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من آراء ومفاهيم.

### ٣-ج - مستوى الفقرة، ويتضمن المهارات التالية:-

- وضع عنوان مناسب للفقرة.
- إدراك ما تهدف إليه الفقرة.
- إدراك الأفكار الأساسية للفقرة.
- تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.
- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية (غير معلنة).

(على جاب الله، ١٩٩٧، ص ٧٢٨)

وذكر محمد مجاور (١٩٩٩) أنَّ المختصين في القراءة يصنفون مهارات الفهم التي تظهر

في جميع القوائم بأساليب مختلفة، ومن تلك المهارات ما يلي:-

- ١- القدرة على اختيار المادة.
- ٢- فهم الأفكار الرئيسة.
- ٣- الوصول إلى النتائج.
- ٤- شرح أهداف الكاتب.
- ٥- فهم العلاقات بين الأجزاء، وبين كل جزء وآخر، وبين الأجزاء والأفكار الرئيسة.
- ٦- تقويم المقروء ومقارنته مع مادة من مواد المصادر الأخرى.
- ٧- تطبيق ما تمت قراءته على المشكلات الحاضرة والمستقبلية.

(محمد مجاور، ١٩٩٩، ص ٣٠٩)

ويري أندرسون (١٩٩٩) أن مهارات الفهم القرائي هي:-

- ١- اختيار المعاني الملائمة للكلمات في محتواها.
- ٢- اختيار وتلخيص الفكرة الرئيسة.



- ٣- التمييز بين الأفكار الرئيسة، والأفكار الأقل منها.
- ٤- فهم الجمل المباشرة التي وضعها المؤلف.
- ٥- ملاحظة الخصائص المنظمة للموضوع.
- ٦- نقد الموضوع من حيث الأفكار، والغرض.
- ٧- تحديد وجهة نظر الكاتب، وغرضه.
- ٨- تعرف اللغة المجردة وشرحها.
- ٩- معرفة القاعدة وتتابع الأساليب.
- ١٠- ربط الأفكار التي حصل عليها من القراءة مع المعلومات الحاضرة.
- ١١- تطبيقات الموضوع بعد ذلك.

(محمد مجاور، ١٩٩٩، ص ٣١٠)

وأشار رشدي طعيمة ومحمد مناع (١٩٩٩) إلى أن أهم مهارات الفهم القرائي هي:-

- ١ - إعطاء الرمز معناه.
- ٢ - فهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز مثل: العبارة، والجمله، والفقرة، والقطعة كلها.
- ٣ - القراءة في وحدات فكرية.
- ٤ - فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب.
- ٥ - فهم المعاني المقصودة للكلمة.
- ٦ - اختيار الأفكار الرئيسة، وفهمها.
- ٧ - إدراك التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
- ٨ - استنتاج الأفكار الرئيسة.
- ٩ - فهم اتجاه الكاتب.
- ١٠ - الاحتفاظ بالأفكار الرئيسة في النص.
- ١١ - تقويم المقروء، ومعرفة الأساليب الأدبية، وغرض الكاتب، وحالته المزاجية.
- ١٢ - تطبيق الأفكار، وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

(رشدي طعيمة ومحمد مناع، ١٩٩٩، ص ١٢٧)

ويرى عبدالله عبد الحميد (٢٠٠٠) أن مهارات الفهم القرائي هي:-

١- مهارات الفهم الأساسية للقراءة، وتتضمن:-

- تحديد دلالة الكلمة.
- تحديد الفقرة العامة للموضوع.
- تحديد الأفكار الجزئية من خلال تحليل الموضوع.
- قراءة الأشكال والجدول والرسوم البيانية.

٢- مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني، وتتضمن:-

- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.
- استنتاج المعاني للكلمات غير المألوفة من خلال السياق.
- استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب في بناء الموضوع.
- المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة
- التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع من غيرها.
- تحديد الجمل الافتتاحية.

٣- مهارات الفهم الناقد، وتتضمن:-

- اكتشاف وجهة نظر الكاتب.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- تحديد موقف القارئ من المقروء بإبداء رأيه، وإصدار الحكم عليه.
- تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج.
- تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب.

(عبدالله عبد الحميد، ٢٠٠٠، ص ٢٠٣)

وحدد حسنى عصر (٢٠٠١) عدداً من مهارات الفهم القرائي وهي:-

- ١- تفسير التلميحات في السياق والكلمات.
- ٢- فهم الكلمات في السياق، واختيار أكثر المعاني مناسبة للسياق نفسه.

- ٣- تعميق المعاني المتدرجة للنص أو الموضوع المتمثلة في معاني الكلمات، والجمل، والفقرات، وأفكار الموضوع.
- ٤- اكتشاف وفهم الفكرة الأساسية في النص.
- ٥- اكتشاف ما يدل على التفاصيل.
- ٦- تنفيذ التعليمات المكتوبة.
- ٧- إدراك العلاقات بين الجمل مثل: علاقات الجزء بالكل، والسبب بالنتيجة، والعموم بالخصوص، والمكان، والتتابع، والحجم، والزمن.
- ٨- تفسير التعبيرات، والجمل المجازية.
- ٩- تقويم شخصية الكاتب ودوافعه وأغراضه وترتيبها.
- ١٠- التنبؤ بالنتائج.
- ١١- اكتشاف الأفكار وترتيبها.

(حسنى عصر، ٢٠٠١، ص ١٨٠)

وذكر مصطفى موسى (٢٠٠١) سبع مهارات أساسية للفهم القرائي تدرج تحتها عدة

مهارات فرعية، وهي:-

- ١- مهارات الفهم الحرفي الحرفي، وتتضمن:-
  - يذكر حقيقة محددة وردت في المقروء.
  - يذكر الأعداد التي وردت في المقروء.
  - يذكر الشخصيات الواردة في المقروء.
  - يذكر الأماكن الواردة في المقروء.
  - يذكر الألوان الواردة في المقروء.
- ٢- مهارات الفهم الاستنتاجي، وتتضمن:-
  - يستنتج معنى كلمة وردت في القطعة باستخدام السياق.
  - يستنتج ما يدل عليه الأسلوب الإنشائي الوارد في القطعة.
  - يستنبط الدروس والعبر المتضمنة في المقروء.

- يحدد العوامل والأسباب لظاهرة وردت في المقروء.
- يفسر سبب ظاهرة وردت في المقروء.
- يفسر الكلمات المجازية في المقروء.
- يفرق بين التعبيرات الدالة على الزمن.
- يتوقع الأسباب والعلاقات في ضوء ما ورد في المقروء.
- يستنتج الصفات المميزة للشخصيات الواردة في المقروء.
- تصنيف الأفكار، والأحداث في مجموعات متجانسة.

### ٣- مهارات الفهم التطبيقي، وتتضمن:-

- يستنتج مما قرأ تعميمات يمكن تطبيقها على ظاهرة جديدة.
- يستنتج درساً جديداً يتصل بحياته المستقبلية مما قرأ.
- يحدد سبباً جوهرياً لحدوث ظاهرة جديدة لم ترد في المقروء.
- يحل مشكلة عامة أو خاصة مستخدماً ما قرأ.
- يقترح حلولاً لتحسين ظاهرة وردت في المقروء.

### ٤- مهارات الفهم النقدي، وتتضمن:-

- يصدر حكماً على ظاهرة أو شخصية وردت في المقروء.
- يحدد رأيه في تصرف أو ظاهرة وردت في المقروء.
- يحدد مدى إتقانه مع ما ورد في المقروء.
- يحدد الصواب والخطأ في تصرف شخصية وردت في الموضوع.
- يحدد النقاط الجديدة في المقروء.

### ٥- مهارات الفهم الوجداني أو التذوقي، وتتضمن:-

- يحدد المشاعر، والانفعالات التي اشتمل عليها النص.
- يحدد القيم، والاتجاهات في النص.
- يحدد بعض جوانب الإعجاب في النص.

### ٦- مهارات الفهم الإبداعي، وتتضمن:-

- يضع عنواناً جديداً للنص.
- يقدم مقترحات جديدة ومتنوعة؛ لتطوير النص.
- يقدم حلولاً مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص.
- يقدم صياغة جديدة للنص.

(مصطفى موسى، ٢٠٠١، ص ٨٧)

كما حدد محمد لطفى جاد (٢٠٠٣) مستويات ومهارات الفهم القرائي فيما يلي:-

١- مهارات مستوى الفهم الحرفي (المباشر) وتتضمن:-

- تحديد معنى الكلمة من السياق.
- اشتقاق بعض المفردات من مفردة واحدة.
- التمييز بين المفرد، والمثنى، والجمع.
- تحديد الكلمات المفتاحية في النص.
- ضبط المفردة ضبطاً صحيحاً لفهم معناها.

٢- مهارات الفهم الاستنتاجي، وتتضمن:-

- وضع عنوان مناسب للمقروء.
- تحديد الفكرة الرئيسية لكل فقرة.
- معرفة الأفكار الفرعية لكل فقرة.
- إدراك المعاني الجزئية في النص المقروء.

٣- مهارات الفهم الناقد، وتتضمن:-

- التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- تكوين رأي حول بعض الأفكار والقضايا المطروحة.

(محمد لطفى جاد، ٢٠٠٣، ص ٣٩)

ويري ياسر الحيلواني (٢٠٠٣) أن مهارات الفهم القرائي هي:-

- ١ - تذكر معاني الكلمات.

- ٢ - استنتاج معاني كلمة ما من خلال النص.
  - ٣ - إيجاد إجابات واضحة مباشرة للأسئلة، أو من خلال إعادة صياغة المحتوى.
  - ٤ - ربط الأفكار الموجودة في النص مع بعضها البعض.
  - ٥ - القيام باستنتاجات من خلال قراءة النص.
  - ٦ - إدراك هدف الكاتب وموقفه، وحدته، ومزاجه.
  - ٧ - التعرف على أسلوب الكاتب وطريقته في التأليف.
  - ٨ - متابعة التركيبية اللغوية للقطعة القرائية.
- (ياسر الحيلواني، ٢٠٠٣، ص ١٤٦)

في حين تري صفاء سلطان (٢٠٠٦) أن مهارات الفهم القرآني هي:-

١- مستوى فهم الكلمة، ويشمل المهارات التالية:

- تحديد مرادفات الكلمة.
- تحديد معاني الكلمات.
- تحديد دلالات الكلمات.
- تحديد مضادات الكلمات.
- تحديد العلاقات بين الكلمات.
- تحديد أكثر الكلمات دقة.

ب - مستوى فهم الجملة، ويشمل المهارات التالية:

- تحديد معاني الجمل.
- تحديد المكونات الأساسية للجمل.
- تحديد المعنى الدلالي السياقي للجمل.
- تحديد العلاقات بين الجمل.

ج - مستوى فهم النص، ويشمل المهارات التالية:

- تحديد الفكرة الأساسية للنص.
- استخلاص الأفكار الجزئية.

- استنتاج الأفكار الضمنية الكامنة في النص (ما بين السطور).
- التنبؤ بالأحداث (ما وراء السطور).
- استنباط غرض مؤلف النص.
- تحديد الرؤية الشخصية الكبرى في النص (نقد النص).
- تطبيق الأفكار الواردة بالنص.

(صفاء سلطان، ٢٠٠٦، ص ٣٢)

وأشار جمال عطية (٢٠٠٦) إلى أن مهارات الفهم القرائي هي:-

١- مستوى الفهم الحرفي، ويتضمن:-

- تحديد العنوان الرئيس للموضوع.
- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.

٢- مستوى الفهم الاستنتاجي، ويشمل:-

- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة
- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج علاقة الجزء بالكل.
- استنتاج هدف الكاتب.

٣- مستوى الفهم الناقد، ويتضمن:-

- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.

(جمال عطية، ٢٠٠٦، ص ١٧٥)

## عمليات الفهم القرائي:-

إن الفهم القرائي كعملية عقلية معرفية تشمل العديد من المهارات تمتلك بين طياتها بعض العمليات المعرفية الخاصة بها والتي تختلف طبيعتها وفقاً لبعض العوامل والمتغيرات وفيما يلي ستعرض الباحثة لبعض عمليات الفهم القرائي.

في البداية يري جمال عطية (١٩٩٩) أن عمليات الفهم القرائي إما أن تكون مرتبطة بالقارئ كالمدرجات الحسية، والتعرف، والتذكر، وإما أن تكون مرتبطة بالموضوع، مثل: التجريد والتقدير، وبعضها مشترك بين عمليات القارئ، وعمليات الموضوع مثل: الإدراك الترابطي. (جمال عطية، ١٩٩٩، ص٤٨)

وذكرت صفاء سلطان (٢٠٠٦) أن للفهم القرائي خمس عمليات كما أشار أروين Orwin

وهي:-

- ١ - العمليات الجزئية: وهي عبارة عن اختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير بها، وهي تهتم بفهم الفكرة، واختيارها من الجملة، وتذكرها، وتتضمن عمليتين فرعيتين هما:-
  - التركيب أي تركيب الكلمات مع بعضها؛ لتكوين جملة صحيحة.
  - الاختيار الجزئي.
- ٢ - العمليات التكاملية: تعنى باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة، وتتضمن ثلاث عمليات فرعية:-
  - العائد: مثل الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة.
  - الروابط: العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة مثل السببية، والتمييز، والتأكيد.
  - الاستنتاج: استنتاج معلومات من علاقات الجمل؛ لتكوين روابط غير مصرح بها.
- ٣ - العمليات الكلية: تحديد طريقة تنظيم النص القرائي، وتلخيصه.
- ٤ - العمليات التفصيلية المكملية: وتختص بتقديم استنتاجات غير مقيدة بهدف الكاتب، وتتضمن خمس عمليات فرعية، هي:
  - افتراض ما سيحدث.
  - الإكمال بمعلومات سابقة معتمدة على خلفية القارئ المعرفية.



- التصور الذهني الذي يختص بالتعبيرات الرمزية، والتعبيرات الحقيقية.
  - الاستجابة الانفعالية للمقروء.
  - مستوى استجابات التفكير مثل: التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.
- ٥ - العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف: اختيار القارئ للإستراتيجية المناسبة، وتقويمها، وتعديلها؛  
ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على درجة فهمه.

ويرى جبر الدج دوفى وآخران (١٩٩٦) أنَّ الفهم القرائي يقوم على ثلاث عمليات:-

- ١- الفهم بوصفه عملية تحصيل معلومات، وتتطلب معرفة القارئ للحقائق التي تحتويها الرسالة.
  - ٢- الفهم بوصفه عملية تأمل، أو فحص، وتتطلب تفكير القارئ في المعلومات التي اكتسبها، واستكشاف محتواها، واستنتاجاتها البعيدة.
  - ٣- الفهم بوصفه عملية تقويمية، قبول، أو رفض الرسالة بعد فهمها في العمليتين السابقتين.
- (جبر الدج دوفى وآخران، ١٩٩٦، ص ١١٧)

وصنف بلوم عمليات الفهم القرائي في قائمة من أنماط السلوك ومنها:-

- ١- التعليل: محاولة إقناع القارئ نفسه بالأفكار التي قرأها في النص.
  - ٢- حل المشكلة: محاولة القارئ إيجاد حلول للتساؤلات التي تظهر له أثناء قراءته للنص.
  - ٣- تشكيل المفهوم: العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ؛ ليكون قادراً على تطبيق المعرفة في النص، وإعادة تشكيل مخزونه المعرفي.
  - ٤- التعرف على علاقة السبب بالنتيجة في النص المقروء.
- (طه الدليمي وسعاد الوائلي، ٢٠٠٥، ص ٩)

ويرى جمال العيسوي ومحمد الظنحاني (٢٠٠٦) أن الفهم القرائي يتضمن عدة مستويات.

ويتطلب كل مستوى عمليات متنوعة هي فيما يلي:-

- ١ - مستويات الفهم الأفقي، وتشمل:

- فهم معنى الكلمة :ويتمثل في مراعاة مقتضى الحال، الذي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معاً.
- فهم معنى الجملة : ويعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات، التي تتكون منها، وترتيب هذه الكلمات، وتتابعها.
- فهم معنى الفقرة :وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل، وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره، ومعرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه، ومن ثمَّ تحديد الفكرة الرئيسة التي تعبر عنه.
- فهم الوحدات الأكبر (الموضوع أو النص): وهذا يتطلب فهم جميع مكونات الموضوع، فيفهم الطالب الكلمات بوصفها أجزاء للجمل، والجمل بوصفها أجزاء لل فقرات، و الفقرات بوصفها أجزاء للموضوع، ثم يربط بينها في تكامل، وتداخل، ونظام متناسق؛ لتكوين صورة واضحة عما يقرأ.

## ٢- مستويات الفهم الرأسي، وتتضمن:

- مستوى الفهم الحرفي :يعني فهم الكلمات، والجمل، والمعلومات، والأحداث كما وردت صراحة في النص.
- مستوى الفهم الاستنتاجي :ويقصد به قدرة الطالب على الربط بين المعاني، واستنتاجات العلاقات بين الأفكار لفهم النص.
- مستوى الفهم النقدي :ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً، ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها، ودقتها، ومدى تأثيرها في القارئ وفقاً لمعايير مضبوطة ومناسبة.
- مستوى الفهم التذوقي :ويعرف بأنه الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الشاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.
- مستوى الفهم الإبداعي :ويشير إلى استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص، أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ.

(جمال العيسوي ومحمد الظنحاني، ٢٠٠٦، ص١٢٣)

## تنمية مهارات الفهم القرائي:-

لقد دأب الباحثون في البحث عن استراتيجيات لتنمية مهارات الفهم القرائي ، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التصور الذهني **Mental Imagery** ، حيث إن القراءة بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة هو عملية تصور ، ومما يدعم هذا الرأي ما أشار إليه مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤) بأن الفهم هو حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط.

والقارئ في أثناء القراءة يستدعي جميع العلامات الرمزية (اللغوية) المرتبطة بموضوع القراءة، وكذا الصور الحسية والدلالية والعقلية المرتبطة بالموضوع ، وكلما امتلك القارئ رصيذاً وفيراً من هذه الصور كان أقدر علي الفهم بصورة أكبر وأسرع من أقرانه.

(مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ص ٧٠٤)

### ولقد نيعت هذه الاستراتيجية من ثلاثة مصادر هي:-

١- نظرية الشفرة الثنائية للقراءة لآلان بافيو Allan Paivio ومارك سادوسكي Mark Sadoski.

٢- نظرية النمو العقلي المعرفي لجان بياجيه.

٣- نظرية المخططات العقلية Schemata Theory .

(Allan, P; Mark, S, 2004, p3)

وتتضح أهمية استراتيجية التصور الذهني في كونها استراتيجية من استراتيجيات التخزين التي تتم في شكل صور ذهنية ، حيث تعتبر نظائر مباشرة للأشياء والأفعال، وتعتمد على الخصائص الحسية الإدراكية العيانية لهذه الأشياء، وتفيد هذه الاستراتيجية في زيادة معنى المعلومات من خلال الربط بينها وبين الخبرات الحسية لدى الفرد.

(آمال صادق وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ص ٥٨٥)

وترجع جذور نظرية المخطط العقلي إلى أفكار بياجيه عن التمثل والمؤامة من جهة، وأفكار أوزابل عن التعلم ذي المعني من جهة أخرى وهي أعمال يقوم بها الدماغ من أجل تفسير وتنظيم واسترجاع المعلومات، فنحن نحفظ في الذاكرة بأعمال ومفاهيم ومواقف والعلاقة المشتركة

بينها من خلال وضعها وتنظيمها في أطر معرفية وهذه الأطر تنظم خبراتنا وتمكننا من استرجاع المعلومات عند الحاجة وتعد الخبرات السابقة من أهم العناصر التي تؤثر على الأطر المعرفية.

(ياسر الحيلواني، ٢٠٠٣، ص ٢٣)

والمخطط العقلي ليس مجرد بنية معرفية تُخزن داخل عقول الأفراد لتفسير خبراتهم فقط، ولكنه يمتلك خصائص وظيفية لإحداث التكيف بين الأفراد وبيئتهم الاجتماعية والفيزيائية، والمخطط العقلي هو العدسة التي تُشكل وتتشكل بواسطة خبرات الأفراد.

( Mcvee, M; Dunsmore, K & Gavelek, J, 2005, p 535)

ويري هوارد (Howard, R (1986) أن المخططات العقلية ما هي إلا تنظيم للمعلومات أو تركيب أو بنية عقلية تُعد تمثيلاً لبعض الأجزاء التي تثير الفرد، كما أنها عبارة عن تمثيلات مجردة للخبرة، وتستخدم لفهم العالم الذي نتعامل معه.

(Howard, R, 1986 , p30).

ويوجد ثلاثة فئات من المخططات العقلية تلعب دوراً حيوياً وفعالاً في بيئات التعلم البناني

وهي:-

١- عناصر الذاكرة. Memory Objects

٢- النماذج العقلية. Mental Models

٣- المجالات المعرفية. Cognitive fields

(Derry, S, 1996, P167)

وأياً كانت فئة المخطط العقلي فإنه يتسم ببعض الخصائص وهي:-

١- متغير وليس ثابت من حيث التكوين والبنية.

٢- يمكن أن يندمج أكثر من مخطط ببعضهم البعض.

٣- يستطيع إعادة تقديم المعرفة في كل مستويات التجريد.

٤- يستطيع إعادة تقديم المعرفة بشكل مختلف عن صورتها الأولية.

٥- نشط في طبيعته وليس خامل.

( Mcvee, M; Dunsmore, K & Gavelek, J, 2005, p 537)

ويعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأسس التي يجب الاعتماد عليها عند محاولة

تنمية مهارات الفهم القرائي ولقد أشار على سلام (٢٠٠٤) إلى أن هذه الأسس هي:-

١ - دافعية القارئ المناسبة، وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.

٢ - وعي القارئ بالإستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.

٣ - وعي القارئ بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم.

٤ - القدرة على توجيه العملية العقلية إلى النهاية المرغوبة.

٥ - توظيف السياق في فهم معنى المقروء.

(على سلام، ٢٠٠٤، ص ١٨٤)

بينما يري محمد حبيب الله (٢٠٠٠) أن أسس الفهم القرائي هي:-

١ - مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين (سرعة القراءة).

٢ - مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.

٣ - استثمار طاقات القارئ، وتفعيلها للوصول إلى الفهم.

(حبيب الله، ٢٠٠٠، ص ٣٨)

كما يري طه الدليمي وسعاد الوائلي (٢٠٠٥) أن أسس الفهم القرائي هي:-

١- تحديد هدف القارئ، وطبيعة الهدف المراد تحقيقه؛ لأن الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائية.

٢- تحديد استراتيجيات الفهم المناسبة التي يستخدمها القارئ؛ لزيادة قدرته على الفهم القرائي.

٣- المستوى القرائي للقارئ، وثروته اللغوية.

٤- المعرفة السابقة بموضوع النص، فالقارئ يستخدم معرفته السابقة في فهم المعرفة الجديدة وفهمها، فالاختلاف في الفهم القرائي مرده إلى تباين الاهتمام بالموضوع الذي يحتويه.  
(طه الدليمي وسعد الوائلي، ٢٠٠٥، ص ١٩)

ويرى براون Brown أن أسس الفهم القرائي هي:-

- ١ - تحديد جوانب الفهم المهمة.
  - ٢ - تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسة أكثر من التركيز على الأفكار الثانوية.
  - ٣ - مراقبة النشاطات القائمة؛ لتحديد ما إذا كان الفهم يحدث.
  - ٤ - الانغماس في المراجعة؛ لتحديد ما إذا كانت الأهداف يتم تحقيقها.
  - ٥ - اتخاذ الإجراء المناسب عندما يتم ملاحظة قصور في عملية الفهم.
- ولكي تؤدي هذه الأسس ثمارها في تحقيق الفهم القرائي لابد من مراعاة عدة أمور منها:  
الهدف الذي يسعى المتعلم إلى تحقيقه من عملية القراءة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وقدراتهم، ومستوى تحصيلهم، والمادة المتعلمة، والاستراتيجية المناسبة لتقديم محتوى هذه المادة، والمعلم الكفاء.

(صفاء سلطان، ٢٠٠٦، ص ٣٤)

ويرى فتحى الزيات (١٩٩٨) أنه يمكن تنشيط واستثارة الدوافع للوصول إلى الفهم القرائي

من خلال الاعتماد على عدد من المبادئ، تتمثل فيما يلي:-

- ١- الفهم القرائي عملية معرفية: يعتمد الفهم القرائي على ما يستحضره القارئ معرفيًا خلال موقف القراءة، ويتضمن هذا المبدأ خبرات القارئ وخلفيته المعرفية، والمعرفة المناسبة للتركيب اللغوية القائمة على النص موضوع القراءة.
- ٢- الفهم القرائي عملية لغوية: الفهم القرائي هو عملية الوصول إلى المعنى من خلال اللغة إذ لا يستطيع القارئ خلال عملية القراءة أن يستكمل عملية التفكير للوصول إلى آخر كلمة أو جملة في النص موضوع القراءة، وبينما تتحرك العينان من اليمين إلى اليسار في قراءة النص، فإن العقل يتحرك بالتفكير دائريًا ومستعرضًا حتى تتم عملية التفكير.

- ٣- الفهم القرائي عملية تفكير: هناك علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير، والقراءة نوع من حل المشكلات، ففي حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم، ويطور ويختبر الفروض، ويعدل المفاهيم، ويستنتج المعاني، وبهذا تكون القراءة نوع من التفكير والاستنتاج؛ للوصول إلى المعاني التي يتضمنها النص، من هنا يمكن القول أن القراءة نشاط ذهني موجه.
- ٤- الفهم القرائي يتطلب تفاعلاً نشطاً مع النص: يجب أن يكون القارئ إيجابياً ونشطاً خلال القراءة، و تفاعلاً مع النص موضوع القراءة، ويتم ذلك عن طريق تأليف وتوظيف خلفيته المعرفية في المعلومات الواردة في النص موضوع القراءة.
- ٥- الفهم القرائي يعتمد على الطلاقة الذهنية: تعني الطلاقة في القراءة القدرة على التعرف على الكلمات بسرعة، وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة متصلة؛ حتى يستكمل المعنى الكامل في الفقرات، أو النصوص موضوع القراءة، استناداً على الحضور الذهني للمتعلم.
- (فتحى الزيات، ١٩٩٨، ص ٤٦٣)

ومن أجل تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ينبغي أن يتضمن التعليم حصيلة مرنة ومتنوعة من أنشطة تنمية الفهم ومراقبته، وهذا بدوره يتطلب استخدام استراتيجيات تمكن المتعلمين من التركيز على المادة وعلى أنفسهم، كما تمكنهم من الوعي بالعمليات المعرفية التي يقومون بها أثناء عملية القراءة، وفي نفس الوقت مراقبة هذه العمليات والتحكم فيها من أجل التأكد من حدوث الفهم.

(محمد حسين حمدان، ٢٠١١، ص ٩)

### أهمية مهارات الفهم القرائي:-

يتسم العصر الذي نعيش فيه بالسموات المفتوحة التي تموج بالعديد من الأقمار الصناعية التي تحمل المعرفة من أي مكان لآخر في جزء من الثانية؛ أصبح إلزاماً على تعليمنا ألا يكسب الطلاب فتاتاً من المعارف تبقى في ذهن الطلاب للحظات قصيرة، وإنما يجب على تعليمنا أن يكسب الطلاب معنى وبصيرة بالتعلم، وهذا لن يتأتى إلا بإيجاد ارتباطات بين تعلم المعرفة والمهارات؛

فهذه الارتباطات تمكن المتعلم من إدراك المعنى الشخصي العميق للمعرفة ومن ثم لا تصبح معرفة خاوية ؛ فالوجدان يمنح الفرد معلومات مهمة ؛ يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على الوعي بها، وتفسيرها ، والاستفادة منها .

وأشار سامى حنا وحسين الناصر (١٩٩٣) أن مما يؤكد أهمية القراءة أن الله سبحانه وتعالى حث عليها منذ الوهلة الأولى للتنزيل. مخاطبًا نبيه الكريم : "اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق"، وأكد سبحانه وتعالى على أداة القراءة والكتابة وهو القلم قائلاً: "اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم". وأقسم الله سبحانه وتعالى بالقلم في قوله: "والقلم وما يسطرون". فالقراءة هي أداتنا التي فيها نستطيع أن نقف على كل قديم وجديد، وبذا اعتبر تفعيل القراءة هو المعيار الذي يحكم به على مدى تقدم الأمم أو تخلفها للفهم القرائي أهمية كبيرة إذ يعد أمرًا حيويًا في عملية القراءة، وهو ذروة مهارات القراءة وأساس عملياتها للسيطرة على مهارات اللغة كلها.

(سامى حنا وحسين الناصر، ١٩٩٣، ص ١)

ويشير محمد فضل الله (٢٠٠١) إلى أهمية الفهم القرائي بقوله: "إن الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويد إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد؛ لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع".

(محمد فضل الله، ٢٠٠١، ص ٨٢)

ولذا يرى فتحى الزيات (١٩٩٨) أن الضعف في الفهم القرائي سبب رئيسي للتأخر الدراسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطالب، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يقوده التأخر الدراسي إلى القلق وانحسار تقدير الذات.

(فتحى الزيات، ١٩٩٨، ص ٤٠)

وهذا يبين مدى أهمية تدريب الطلاب على مهارات الفهم القرائي، فهي السبيل إلى تحقيق النجاح في جميع ميادين الحياة. وهذا يتطلب تدريباً دقيقاً ومستمرًا على مهاراته، وتدريباً للعقل على النقد، والتحليل، والتفسير .

(محمد لطفى جاد، ٢٠٠٣، ص ١٨)



ودعت دراسة عبد الخالق (٢٠٠٦) إلى تكثيف التدريب على مهارات الفهم القرائي؛ ليتسنى للطلاب تحقيق التقدم والتفوق في كافة المراحل الدراسية. ولا يقتصر الفهم القرائي على مادة دراسية بعينها، وهذا ما أكدته عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠) بقوله: "يعد الفهم القرائي مطلباً أساسياً وضرورياً في القراءة، ولا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها، فالفهم يشمل كل المواد الدراسية من لغة عربية وعلوم ورياضيات وغيرها". والفهم القرائي أيًا كان محتواه، ومجاله، ومادته الدراسية يؤدي إلى تحسين الواقع، فالكاتب يكتسب معلوماته، ويتدرب على الخبرات عن طريق القراءة، فيضيف إلى العلم بمقدار قراءته، وكثرة إطلاعه.

وهذا يوضح مدى انعكاس الفهم القرائي على الحياة التعليمية والاجتماعية للطلاب في المستقبل، فهو سلاحه نحو الصدارة الاجتماعية، والفكرية، والسياسية في المجتمع، وهذا ما أكدته يونس (٢٠٠١) بقوله: "إن من يقرأ تاريخ العلماء، والأدباء، والفلاسفة العظام يجد أن الصفة الجامعة بين هؤلاء جميعاً هي الفهم القرائي، وإن أي إنسان يحاول أن يتصدى للقيادة الفكرية أو الاجتماعية أو السياسية لابد أن يقرأ ويفهم".

(يونس، ٢٠٠١، ص ٢٥٩)

من هنا يتضح مدى أهمية الفهم القرائي في إيجاد قارئ فاهم بما يدور حوله من مستجدات في كافة الميادين، ومتسلح بمعرفة تحتفظ بها ذاكرته لمدة أطول، والسبيل إلى ذلك التدريب على فهم المقروء والتمكن من مهاراته، وهذا ما أكدته طه الدليمي وسعد الوائلي (٢٠٠٥) بقولهما: "إن التعلم عن طريق الحفظ تفقده ذاكرة المتعلم بسرعة، بينما يبقى التعلم الناتج عن الفهم فترة أطول في ذاكرة المتعلم". (طه الدليمي وسعد الوائلي، ٢٠٠٥، ص ١١)

وهذا يؤكد أهمية الفهم، وأثره الإيجابي في عملية التعلم، كونه يجعل المقروء جزءاً لا يتجزأ من المعارف الخاصة بالمتعلم.

(ياسين محمد العذيقى، ٢٠٠٩، ص ٣٢)

يتضح مما تقدم أهمية تحسين مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية نظراً لما تمثله هذه المهارات من أهمية في حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها ولما لها من أثر على حياته فيما بعد، وإن كان تحسين هذه المهارات عملية مهمة لدى المتعلمين العاديين فإنها تزداد أهمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

### مقدمة:-

يعد ميدان صعوبات العلم من المجالات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة كما أنه من المجالات المهمة التي يتضح فيها الفروق الفردية سواء بين الأفراد أم داخل الفرد إلى أقصى درجة ممكنة ، حيث يوجد أطفال يبدو أنهم عاديون في معظم المظاهر النفسية ألا أنهم يعانون من قصور واضح في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، ويبدو كأنهم يعانون من تخلف عقلي أو اضطراب في الكلام أو في فهم واستيعاب ما يسمعون أو يرونه إلا أنهم يملكون قدرات متوسطة أو أكثر من المتوسط أو مرتفعة.

### ومع تعدد مفاهيم مصطلح صعوبات التعلم إلا أنه اكتسب أربعة معان مميزة:-

(١) تشير صعوبة التعلم إلى صعوبة تعلم محددة مثل صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة، صعوبة الحساب.

(٢) تشير صعوبة التعلم إلى فروق في التعلم والتي تحتاج إلى وسائل علاجية متنوعة .

(٣) تشير صعوبات التعلم إلى بطئ في النواحي الإدراكية البطيئة جداً.

(٤) تشير صعوبات التعلم إلى تأخر في النمو بجوانبه المختلفة.

ويُعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في دراسة التعلم وترجع الجذور التاريخية لهذا الموضوع إلى أبحاث عالم الأعصاب الألماني جال (1980) Gall حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية.

ويعود الفضل في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم إلى كيرك Kirk الذي طرحه في المؤتمر القومي في شيكاغو عام (١٩٦٣) وأشار إلى أن هذا المصطلح تربوي من الدرجة الأولى ويجب النظر إليه من هذه الزاوية.

(سليمان عبد الواحد، ٢٠٠٥، ص ٥٠)

## أهمية دراسات صعوبات التعلم

يواجه بعض الطلبة مشكلات في التعلم، حيث ينخفض مستوى أدائهم عن أقرانهم من الفئة العمرية في التحصيل الدراسي، ويكون إنجازهم أقل مما يتوقعه المعلمون منهم، وقد يتعثر بعض هؤلاء الطلبة في الانتقال إلى الصفوف العليا والنجاح، فيعيدون السنة الدراسية وغالباً ما يتركزون المدرسة، علماً بأن قدراتهم العقلية قد تكون في حدود المتوسط أو فوق المتوسط ومع ذلك يعانون من صعوبة التعلم ومن المرجح أن ترافق هذه المشكلة بعض الظواهر والأعراض السلوكية والانفعالية كالانكسالية والإزعاج والانسحابية والنشاط الزائد وسرعة الغضب والفكرة الدونية عن الذات وتدنى الثقة بالنفس وقد تؤدي كما يشير الزيات (١٩٩٦) إلى ما يسميه توماس بالعجز المتعلم أو المكتسب Learning Helplessness وهو الاعتقاد الذي يشكل عند المتعلم بأن الفشل لا يمكن تجنبه. ينمو هذا الاعتقاد كلما تكرر الفشل على الرغم من بذل الجهد، ويترتب على تكرار خبرات الفشل تناقص الجهد. كما تصبح الاتجاهات الذاتية نحو الأداء العقلي والكفاءة سلبية. وينخفض على إثره تقدير الذات.

(غسان الصالح، ٢٠٠٢، ص ١٣)

وتزداد أهمية دراسة صعوبات التعلم بسبب تزايد نسب انتشارها حيث كشفت نتائج دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨) إلى أن نسبة صعوبات التعلم في القراءة بلغت (٢٦%)، كما أن نسبة صعوبات التعلم في الكتابة بلغت (٢٨.٤%)، كما وأظهرت نتائج دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية بلغت (٥٧.٤%)، وتشير المؤشرات العالمية إلى أن (٤-٥%) من الأطفال ذوي صعوبات تعلم وأن (٨٠%) من هؤلاء الأطفال لديهم قصور في القراءة.

وفيما يلي توضيح لأهمية دراسة صعوبات التعلم:-

١- زيادة صعوبات التعلم بين المتعلمين في المدارس بسبب زيادة الضغوط الوالدية على الأبناء للنجاح.

- ٢- الاهتمام بدراسة صعوبات التعلم يساعد على معرفة أسبابها ووسائل علاجها مبكراً.
- ٣- الاهتمام بدراسة صعوبات التعلم يؤدي لزيادة فهمنا للتعلم وتطوير هذا المجال الحيوي في دراسات علم النفس.
- ٤- إهمال علاج هذه الفئة يؤدي إلى عواقب سيئة على عملية التعلم منها:-
- صعوبة التعلم نقطة ضعف تؤثر على المتعلم، فتتراكم حولها الضغوط النفسية والاجتماعية مما يؤدي لاتساعها لتشمل شخصية المتعلم ككل.
  - قد يؤدي عدم علاج صعوبات التعلم إلى تسرب تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم.
- ( محمود منسي، ٢٠٠٣، ص ٢٤٣-٢٤٤ )
- ٥- تتسبب صعوبات التعلم إن لم يتم علاجها في إهدار الطاقات والإمكانات المادية.
- ( علاء أحمد حسن، ٢٠٠٦، ص ٨ )
- وأوصت دراسة هيام شاهين (٢٠١٢) بضرورة توفير برامج نفسية إنمائية وعلاجية لعلاج الاضطرابات التي يعانيها هؤلاء التلاميذ فضلاً عن تنمية الجوانب الإيجابية لديهم.
- بينما كشفت نتائج دراسة مايز وآخرون (٢٠٠٠) عن وجود علاقة بين صعوبات التعلم واضطرابات ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
- كما كشفت نتائج دراسة نورة الكثيرى (٢٠٠٩) عن أثر إستراتيجيات مقترحة في تحسين قراءة التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي ومفهومهن لذواتهن واتجاهاتهن نحو القراءة.
- يتضح مما سبق أهمية السعي نحو دراسة صعوبات التعلم وأسبابها لدى المتعلمين في عالمنا العربي وخاصة في دولة الكويت ومن ثم السعي نحو علاجها نظراً لإزدياد نسب انتشار ذوي صعوبات التعلم بشكل كبير بين طلاب المدارس في مختلف المراحل التعليمية.

## تعريف صعوبات التعلم:-

على الرغم من كثرة الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم لا يزال هذا المفهوم يشوبه الغموض لدى البعض مما يترتب عليه في كثير من الأحيان مظاهر سوء الفهم لهذا المفهوم.

وبذل المتخصصون جهوداً كبيرة في محاولة التوصل إلى تعريف محدد ومقبول لهذا المصطلح يمكن أن يندرج تحته كل تلميذ يتعرض لإحدى الصعوبات ؛ لأن الحاجة إلى وجود تعريف أكثر قبولا وتحديداً لمصطلح صعوبات التعلم يعد أمراً أساسياً لهذا المجال.

في البداية يرى جونسون (1981) Jhonson أن الطفل صاحب صعوبة تعلم هو طفل ذو ذكاء عادي وليس لديه مشكلات انفعالية واضحة وله سمع وبصر عاديان ولكنه لا يستطيع إتقان الموضوعات الدراسية الأساسية.

(في علاء أحمد حسن، ٢٠٠٦ ، ص ١٠)

ويُعرف مجلس الرابطة الأمريكية صعوبات التعلم The Learning Disabilities Association America (1986) بأنها حالة مزمنة ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي والتي تؤثر في النمو المتكامل أو نمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية. وأن الصعوبة الخاصة في التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في درجة حدوثها خلال الحياة وتظهر من خلال ممارسة المهنة والتطبع الاجتماعي والأنشطة اليومية الحياتية.

(السيد عبد الحميد، ٢٠٠٠، ص ١١٣)

وتُعرف الجمعية الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧) صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات دالة في عمليات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، النطق أو القدرات الحسابية، وهذه الاضطرابات تكون جوهرية لدى الشخص ويحتمل أن تُعزى لخلل وظيفي في الجهاز العصبي، ومن الممكن أن تصاحب صعوبات التعلم مشكلات في تنظيم الذات،

الإدراك الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي، ولكن ليس عن طريق هذه المشكلات نفسها تحدث صعوبات التعلم.

(Greenhill, 2000, p 35)

كما يُعرف مجلس الرابطة الوطنية صعوبات التعلم National Joint Committee of Disabilities (1994) Learning صعوبات التعلم عبارة عن مصطلح عام يضم مجموعة من الاضطرابات التي تظهر لدى الأفراد في اكتساب واستخدام الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية. إن هذه الاضطرابات تظهر في أداء الأفراد وتتأثر من عوامل داخلية وليست خارجية ومن المفترض أنها ترجع بالدرجة الأولى إلى وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، يمكن أن يصاحب هذا الخلل الوظيفي الذي يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم بعض المشكلات السلوكية والنفسية مثل ضبط الذات والادراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين. لكن هذه المشكلات السلوكية والنفسية لا يتسبب عنها في ذاتها صعوبات في التعلم لدى الأفراد وحتى في حالة مصاحبة صعوبات لبعض هذه المشكلات مثل الضعف أو القصور العصبي والتأخر الدراسي والاضطرابات الانفعالية أو الاجتماعية أو المؤثرات البيئية مثل الفروق الثقافية، التعليم غير الكافي أو غير المناسب أو العوامل النفسية؛ فإن صعوبات لا تكون بمثابة نتائج لهذه المشكلات أو أنها عوامل مؤثرة في حدوثها.

(أنور الشرفاوى، ٢٠٠٢، ص ١١-١٢)

ويعرف أحمد شعبان (١٩٩٤) صعوبات التعلم علي أنها كل ما يعوق التلميذ عن تذكر الحقائق والمفاهيم والتقييمات ، المتضمنة في الكتاب المدرس ، وتطبيقها تطبيقاً صحيحاً.

(أحمد شعبان، ١٩٩٤، ص ١٠٩)

ويشير جربر (1996) Gerber إلى صعوبات التعلم علي أنها مجموعة من الخلل والاضطرابات تؤثر علي قدرة الفرد علي اكتساب واستخدام الجمع والكلام والقراءة والكتابة وإدراك الأشياء.

(Gerber, 1996, p218)

ويري برناديت وبابرا (Bernadett; Barbara (1998 أن صعوبات التعلم تطلق علي الطفل، الذي يعاني من اضطرابات في السمع ، واضطراب في الكلام والرؤية ، وتحتاج إلي تعليم خاص أو خدمات أخرى مرتبطة بها.

(Bernadett; Barbara, , 1998, p 187)

ويذكر محود منسى (١٩٩٨) أن سيد عثمان والشرقاوى يرون أن صعوبات التعلم هي عبارة عن مشكلات التحصيل الدراسي التي تعترض سبيل الدارسين وتقلل من نسب نجاح تعلمهم بشكل ظاهر وملوس وخاصة عند اكتساب المهارات الحركية، والمعارف والمعلومات الجديدة، ومحاولة حل المشكلات المعقدة.

(في محمود منسى، ١٩٩٨، ص ١٢٩)

ويضيف فتحي الزيات (١٩٩٨) أن مفهوم صعوبات التعلم يُشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة والكتابة أو الاستدلال.

(فتحي الزيات، ١٩٩٨، ص ١٣٩)

كما يُعرف محمود منسى (١٩٩٨) صعوبات التعلم بأنها عبارة عن العقبات التي تواجه المتعلم، ومن شأن هذه المشكلة أن تحد من جهده المبذول وتعمل على تثبيط نشاطه وتكون واحدة من العواقب الهامة التي تقف في طريق تحقيق التعلم.

(محمود منسى، ١٩٩٨، ص ١٢٩-١٣٤)

ويعرفها ليتل (2001) Little بأنها مصطلح يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات تظهر في شكل صعوبات دالة في اكتساب واستخدام الاستماع والتحدث والكتابة والتفكير والقدرات الحسابية. وهذه الاضطرابات ذاتية في الفرد، ويفترض أنها ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وربما تحدث علي مدى حياة الفرد.

(Little, 2001, p 3)

وعرف أحمد مصطفى (٢٠٠٢) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون تباعداً سلبياً بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية) كما يقاس بالاختبارات التحصيلية (وأدائهم المتوقع) كما يقاس باختبارات الذكاء (ويكون في شكل قصور في أداء المهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي، بالمقارنة بأقرانهم من نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ ذوو الإعاقات المختلفة، سواء كانت بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية، والمضطربون انفعالياً.

(أحمد مصطفى، ٢٠٠٢، ص ٢٥٦)

و ينص التعريف الفيدرالي على أن صعوبات التعلم تعني وجود اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، هذا الاضطراب ربما يعبر عن نفسه في عدم القدرة على الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، الهجاء، أو إجراء العمليات الحسابية، وهذا المصطلح يتضمن حالات مثل القدرات الإدراكية، تلف المخ، اضطراب القراءة، ويُستثنى من ذلك مشكلات التعلم التي تكون ناتجة بشكل أساسي عن الصعوبات الحركية، السمعية أو البصرية أو التأخر الدراسي أو الاضطراب الانفعالي أو العوائق الثقافية والاقتصادية والبيئية.

(Lerner; Kline, 2004, p 7)

وترى بشقة سماح (٢٠٠٧) أن مفهوم صعوبات التعلم يُشير إلى عدم التوازن النمائي الناجم عن اضطراب في العمليات النفسية الأساسية (انتباه، إدراك، تذكر، تفكير) مما يخلق فروقا داخل الفرد الذي يتمتع بقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى ولا تعكس تحصيله الفعلي في المهام الأكاديمية وهذا لإمكانية وجود قصور في وظائف الجهاز العصبي المركزي، مع استبعاد حالات الإعاقة الحسية أو الحركية، التخلف العقلي، الاضطراب النفسي الشديد، الحرمان البيئي ثقافياً كان أم اقتصادياً أو نقص الفرصة للتعلم، باعتبارها عوامل مصاحبة وليست مسببة.

(بشقة سماح، ٢٠٠٧، ص ٤١)



وتُعرف هيام شاهين (٢٠١٢) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في العمليات النفسية المتمثلة في الانتباه، الإدراك، الذاكرة والتفكير واللغة، يترتب عليه انخفاض تحصيل التلاميذ عن التحصيل المتوقع، بالإضافة إلى تميزهم بخصائص سلوكية معينة.

(هيام شاهين ، ٢٠١٢، ص ١٥٤)

وتجمع تعريفات صعوبات التعلم عناصر مشتركة يتفق عليها الباحثون والمهتمون بدراسة صعوبات التعلم وهذه العناصر المشتركة تتمثل في:-

- ١- ضعف الأداء الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٢- أن صعوبة التعلم مشكلة ذات طبيعة خاصة وليست ناتجة عن حالة إعاقة عامة كالتخلف العقلي أو الإعاقة الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أو المشكلات البيئية كما أنها ليست نتيجة للحرمان الثقافي أو القصور في الخدمات التعليمية .
- ٣- استبعاد التلاميذ الذين لديهم مشكلات ناتجة عن التخلف العقلي، والإعاقات الجسمية، والاضطرابات الانفعالية.
- ٤- أن تكون صعوبة التعلم التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية كالتفكير أو تكوين المفاهيم أو التذكر أو النطق أو اللغة أو الإدراك أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو الحساب، وما قد يرتبط بها من مهارات.
- ٥- يوجد تباين بين الأداء الفعلي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأدائهم المتوقع.
- ٦- أن المهارات الأكاديمية الأساسية مثل ( القراءة ، الكتابة ، الحساب ) هي أوضح المجالات التي يظهر من خلالها أداء الطفل أنه يواجه صعوبة خاصة في التعلم .
- ٧- تقع صعوبات التعلم في جميع المجالات الأكاديمية ولا تقتصر على مجال دون غيره.
- ٨- الاستمرارية فتقع صعوبات التعلم في جميع المراحل العمرية ولا تقتصر على مرحلة الطفولة فقط.
- ٩- الفرد ذو صعوبات التعلم هو فرد تحصيله الدراسي منخفض.

١٠- أن يوجد ارتباط بين صعوبات التعلم والخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وأن هذا الخلل قد يكون نتيجة التلف الدماغي أو الخلل العصبي .

١١- أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم ليسوا مجموعة متجانسة سواء من حيث طبيعة الصعوبة أو مظاهرها التي تتبدى منها ، فعلى سبيل المثال قد تكون الصعوبة في القراءة لدى طفلين ناتجة عن مشكلة في الإدراك السمعي لأحدهما ، بينما ناتجة عن مشكلة في الإدراك البصري لدى الآخر .

ومن خلال التعريفات والنقاط السابقة ترى الباحثة أن صعوبات التعلم هي عجز الطالب عن الوصول لمستوي الفهم والتعلم الذي يصل إليه الطلاب العاديين نتيجة قصور في الإدراك أو التذكر أو اللغة وليس نتيجة التخلف العقلي أو الاضطرابات الوجدانية والسلوكية أو فقر البيئة التعليمية أو الثقافية أو الاقتصادية.

#### الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المصطلحات المرتبطة:-

يخطئ الكثير من التربويين بين مفهوم صعوبات التعلم وبعض المصطلحات المرتبطة به مثل مشكلات التعلم، وعدم القدرة على التعلم، وبطيء التعلم، و التأخر الدراسي، والتخلف الدراسي، وإعاقات التعلم، وفيما يلي ستوضح الباحثة الفروق بين هذه المفاهيم:-

#### ١- صعوبات التعلم، ومشكلات التعلم:-

الطلاب ذوي مشكلات التعلم: هم طلاب يعانون من انخفاض في التحصيل بسبب الإعاقات الحسية، أو البدنية، أو قصور الرؤية، أو الضعف العقلي.

الطلاب ذوي صعوبات التعلم: لديهم صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم إليهم لكنهم لا يعانون من أي اضطرابات سمعية أو بصرية، أو تخلف عقلي.

#### ٢- صعوبات التعلم، وعدم القدرة على التعلم:- Learning Disabilities

يستخدم هذا المصطلح لوصف طفل أكثر ارتباكاً واندفاعية، وقد يكون لديه خلل وظيفي معين في نصف من نصفي المخ، أو إختلالات إدراكية.

### ٣- صعوبات التعلم، وبطيء التعلم:-

يختلف الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن الطلاب بطيء التعلم في أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

بينما الطلاب بطيء التعلم يمتلكون حد أدنى من المتوسط بالنسبة لمعامل الذكاء لكنهم ليسوا متخلفين عقلياً، وإتباع برامج تربوية علاجية قد يؤدي إلي تحصيل أفضل بالنسبة لهم.

والجدول الآتي يوضح هذه الفروق:-

### جدول (٢)

الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المصطلحات المرتبطة

المصطلح	ذكاء الطفل	أعراضه
صعوبات التعلم	متوسط أو مرتفع	صعوبة في القراءة، الكتابة، التهجي، الحساب
التأخر الدراسي	منخفض أو متوسط	- انخفاض عام في مستوي التحصيل. - العجز عن مسايرة الزملاء في المدرسة.
التخلف الدراسي	انخفاض واضح في الذكاء	- العجز عن التعلم. - عدم القدرة على التوافق مع البيئة.
إعاقات التعلم	متوسط الذكاء	- الإفراط في عدم الانضباط. - عدم القدرة على تركيز الانتباه. - خلل في النطق والسمع والإدراك الحسي. - إعاقة في الجانب الأكاديمي (القراءة، الحساب، التهجي).

( علاء أحمد حسن، ٢٠٠٦، ص ١٩ )

تري الباحثة أن أهم ما ينفرد به مفهوم صعوبات التعلم عن باقي المفاهيم أن هذا المفهوم يُشير إلى طفل متوسط أو مرتفع الذكاء ولا يعاني من اضطرابات سمعية أو بصرية، أو تخلف عقلي ويختلف مستوي انجازه الفعلي عن مستوي انجازه المتوقع.

### **تصنيف صعوبات التعلم:-**

منذ ظهور مفهوم صعوبات التعلم صنفها الباحثين في هذا الموضوع إلى نوعين فقط وهذين النوعين غير منفصلين فالطفل الذي لديه صعوبة تعلم نمائية لابد وأن تؤدي به لصعوبة تعلم أكاديمية والعكس ليس صحيح، وفيما يلي تصنيف صعوبات التعلم:-

#### **١- صعوبات التعلم النمائية:- Developmental Learning Difficulties**

هي الانحراف في نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية التي تبدو عادية أثناء نمو الطفل وهذه الصعوبات عادة ما ترتبط بالقصور في التحصيل وتنقسم إلى:-

أ- صعوبات تعلم نمائية أولية: مثل صعوبات الانتباه، وصعوبات الإدراك، وصعوبات الذاكرة.

ب- صعوبات تعلم نمائية ثانوية: مثل صعوبات التفكير، وصعوبات اللغة الشفهية وتنشأ عن الصعوبات الأولية.

#### **٢- صعوبات التعلم الأكاديمية:- Academic Learning Difficulties**

هي الصعوبات المتعلقة بالموضوعات الدراسية الأساسية وتشتمل على :

أ- صعوبات القراءة.

ب- صعوبات الكتابة.

ج- صعوبات الحساب.

د - صعوبات التهجي.

والعلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة؛ حيث تشكل الأسس النمائية المحددات الرئيسة للتعلم الأكاديمي، وتشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية. على أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيراً وأهمية تتمثل في الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة.

(مديحة الجمل ، ٢٠٠٤ ، ص ٥٤)

يتضح مما سبق وجود نوعين لصعوبات التعلم إحداهما يُسبب الآخر حيث تنتج صعوبات التعلم الأكاديمية عن صعوبات التعلم النمائية، إلا أن النوعين متكاملين ومتراپطين والفصل بينهم بغرض زيادة الفهم والتوضيح فقط.

### أسباب صعوبات التعلم:-

لا شك أن هناك عدداً من الأساليب المرتبطة بالعملية التعليمية بشكل مباشر أو غير مباشر والتي تعرقل أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة، وفيما يلي ستعرض الباحثة لهذه الأسباب.

### يري نبيل حافظ (١٩٩٨) أن أسباب صعوبات التعلم يمكن تصنيفها إلى:-

- ١- أسباب ترجع إلى الفرد من حيث تكوينه البيو فيزولوجي.
- ٢- أسباب ترجع إلى البيئة الاجتماعية والثقافية المتمثلة في الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والآخرين.
- ٣- ومن وجود الفرد في وسط اجتماعي ثقافي تنشأ أسباب العامل الثالث التي هي نتيجة لتفاعل الفرد مع الوسط الذي يعيش فيه.

(نبيل حافظ، ١٩٩٨ ، ص ٥-٩)

### بينما يري محمود المنسي (١٩٩٨) أن العوامل التي ترتبط بشكل مباشر بالعملية التربوية

التعليمية وبعدها من الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم هي:-

#### ١- المدرسة:-

من حيث الإمكانيات غير المتاحة من المباني واستيعابها المكثف للطلاب وعدم إتاحتها الفرصة لممارسة الأنشطة، وعدم توفيرها الوسائل التعليمية، والمناهج من حيث مضمونها غير العلمى الذى لا يراعى التطورات التكنولوجية، ولا يرتبط بمتطلبات البيئة، وعدم مراعاته مستويات الطلاب العمرية والفروق الفردية بينهم.

#### ٢- المعلم:-

يعد المعلم معرقلًا لعملية التعلم، ومن ثم إحد الأسباب التى تؤدى إلى صعوبات التعلم عندما لا يقوم بمهمته بشكل جيد مثلاً، عدم إتباعه لطرائق التدريس المناسبة وعدم إلمامه بطرائق التقويم التربوى، عدم إعداداه مهنيًا وأكاديميًا إعداداً جيداً، اتجاهاته السلبية، عدم مراعاته للفروق الفردية بين الطلاب.

#### ٣- الأسرة:-

نتيجة إهمالها للطفل ومشاعر الحرمان المادى والعاطفى التى تتكون عنده والمرافقة عادةً بالشعور بعدم الأمن والقلق. الخ، عدم مراقبتها ومتابعتها لأبنائها، عدم توفير متطلباتهم الدراسية، عدم توفير المناخ المناسب للدراسة فى المنزل، الشجار الدائم والخلافات.

#### ٤- المتعلم:-

فى حال كان يعانى من مشكلات صحية كضعف البصر أو السمع أو صعوبات فى النطق كالجلجة والتأتأة، عدم امتلاكه للقدرات والاستعدادات المطلوبة للنجاح الدراسى والأكاديمى، عدم وجود ميول واهتمامات لديه، الاتجاهات السلبية من المدرسة، الخوف، انخفاض مستوى الدافعية..... الخ.

(محمود المنسى، ١٩٩٨، ص ١٢٩-١٣٢)

ومما سبق ترى الباحثة أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى:-

#### ١- العوامل العضوية والبيولوجية:- Organic and Biological factors

تتمثل هذه العوامل فى اضطرابات الجهاز العصبي المركزي (الخلل الوظيفي) لأن ذلك يؤدي إلى فشل التلميذ فى معالجة المعلومات وتجهيزها ومن ثم الخلل فى الوظائف النفسية الإدراكية، والمعرفية، واللغوية، والحركية مما يؤدي بدوره لصعوبات التعلم.

## ٢- العوامل الجينية أو الوراثية: - Genetic factors

أظهرت دراسات علم الوراثة أنه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم حيث أشارت

الدراسات أن:-

- نسبة (٢٠- ٣٥%) من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الإخوة.

- نسبة (٦٥- ١٠٠%) من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى التوائم.

## ٢- العوامل البيئية: - Environmental factors

هناك العديد من العوامل البيئية التي قد تتسبب فى حدوث صعوبات التعلم منها:-

- عوامل سوء التغذية، أو عدم الحصول على الرعاية الصحية المطلوبة.

- الصداق والجوع فى المنزل يمنع من التركيز فى الدراسة.

- صعوبة المناهج الدراسية وعدم مراعاتها ميول الطلاب.

## خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:-

لقد أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية والفسولوجية والاجتماعية التي تميز ذوي صعوبات التعلم. لأنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم ووسيلة للتعرف على هذه الفئة.

كما أن معرفة هذه الخصائص يساعد الأهل والمعلمون والمتخصصون على اكتشاف هؤلاء التلاميذ فى وقت مبكر مما يساعد على إمداد هذا التلميذ بالمساعدة الصحيحة وزيادة فرص علاجه.

وتتمثل خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فى:-

## ١- الانتباه ومستويات النشاط:-

إن نقص الانتباه يتجلى فى عدم القدرة على الاستدعاء السريع للانتباه وصعوبة الاحتفاظ به مع تشتته عند دخول أى مثير خارجى دائرة انتباه الفرد مما يفقده القدرة على غلبة المثيرات.

وأما النشاط الزائد فيتجلى فى مجموعة من السلوكيات المشاهدة والتى تتسم بالحركة الزائدة عن الحد المسموح به والمعتاد، مع خلوها من هدف واضح وصعوبة البقاء بثبات وهدوء فى المكان لفترة طويلة ولذا يلاحظ على ذوى النشاط الزائد فقدان الاتزان الحركى فى تصرفاتهم فى محيط حياتهم الأسرية والمدرسية والمجتمعية.

(محمد النوبى على، ٢٠٠٥، ص ٢)

وفى كثير من الأحيان يرافق اضطراب نقص الانتباه Attention Deficit Disorder بالنشاط الزائد Hyperactivity وهذا ما يعرف باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد "ADHD" Attention Deficit Hyperactivity Disorder ومن أعراض النشاط

الزائد/ قصور الانتباه:-

- الفشل فى الانتباه الشديد للتفاصيل.
- صعوبة فى الاستماع عند المحادثة.
- صعوبة المتابعة من خلال التعليمات وضعف تنظيم المهام والأنشطة.
- تجنب الجهود المدعمة والمهام التى تتطلب مجهوداً عضلياً وعقلياً.
- سهولة السرحان والنسيان وقصر فترة الانتباه.
- سهولة الانجذاب إلى مثيرات خارجية بعيداً عن المهام قيد الإنجاز.
- القلق.
- التملل (اهتزاز الأرجل أو الارتباك فى الجلوس بخجل أو توتر عصبى).
- حركة مفرطة وعدم الراحة وترك المكان عند الجلوس فترة من الزمن.
- ثرثرة فى الحديث(التحدث بتلقائية) وإصدار أصوات تحدث ضوضاء.
- التصرف بدون تفكير ومقاطعة الآخرين والجرى والتسلىق وهذا فى أوقات غير ملائمة.



- كثرة حركات الرأس والعينين.
  - التسرع فى المواقف التى تتسم بعدم الوضوح والإجابة على الأسئلة قبل إتمامها.
  - صعوبة فى بداية المهام أو اللعب أو أنشطة وقت الفراغ.
- (مشيرة عبد الحميد اليوسفى، ٢٠٠٥، ص ٢٠-٢٢)

## ٢- الدافعية للإنجاز:-

يتأسس على النجاح أو الفشل الدائم فى الأنشطة الموكلة للفرد تعزيز دائم لتقييمات إيجابية أو سلبية تقود إلى تحديد مستوى الثقة بالنفس وتساعد على تجسيد التقييم الذاتى باتجاهيه.

(فريدمان وآخرون، ٢٠٠٠، ص ٣١)

## ٣- الحركة ونمو الإدراك:-

ما يلاحظ على الطفل ذو صعوبة التعلم فى مجال الحركة عدم قدرته على مواءمة عضلاته الكبيرة فيبدو مختل التوازن فى أثناء حركته (المشى، الركض، القفز، التسلق)، عدم قدرته على مواءمة حركات عضلاته الصغيرة وخاصة اليدوية (النقاط الأشياء الدقيقة والإمساك بالأشياء) وقد يلاحظ أن بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم ترتبط عندهم الكثير من السلوكيات باضطراب إدراكى ومن هذه السلوكيات:-

- عدم قدرة الطفل على فرز انطباعاته الحسية وخلق إدراك صحيح للعالم الخارجى بثبات، إذ أن سيطرة التمثيل الحسى العملى Enactive Representation على تفكير الطفل لاستيعاب الأشياء تحد من قدرته على إجراء استبصارات للربط بين السبب والنتيجة والعلاقات الأخرى.
- اضطراب الإدراك فيما يخص الاتجاهات الستة (فوق/ تحت، يمين/ يسار، أمام/ خلف) ويتجلى هذا فى كتابة الحروف معكوسة ونسخ الأرقام مقلوبة وبالتالي صعوبة فى اتباع التعليمات.
- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية التى تظهر فى العجز عن تحديد كلمة معينة فى الجملة أو تحديد الأماكن على الخريطة أو التمييز بين الأشكال الهندسية.

- صعوبة الربط بين الكل وأجزائه والتي تتجلى فى عدم القدرة على جمع مفردات الأشياء التى يرونها فى كل متكامل بسبب عدم القدرة على فهم العلاقات فيما بينها.
- ضعف تأزر الوسائط الحسية والذى يتجلى فى عدم القدرة على ربط المعلومات الواردة من حاسة بعينها مع معلومة ترد عن طريق حاسة أخرى.
- ضعف التأزر الحسى الحركى والذى يظهر من خلال ضعف التناسق والتوليف بين ما يراه الفرد بعينه وما يؤديه بيده.
- ضعف الإدراك السمعى والذى يعكسه العجز عن تمييز الحروف المتشابهة فى النطق والكلمات كذلك.
- ضعف الإدراك السمعى والذى يعكسه العجز عن الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف من أجل استخدامها فى عملية التعلم.

(تيسير مفلح كوافحة، ٢٠٠٥، ص ١٣٥-١٣٦)

#### ٤- اللغة والفكر:-

إن نمو اللغة يبسر للفكر حدوثه وللمفاهيم تشكيلها وللأراء ثراءها وعلى ضوء ذلك يسمى بلوغ المهارات التى تشمل اللغة والفكر النمو المعرفى.

إن كثيراً من الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا تؤدى انطباعاتهم الحسية إلى معلومات ذات معنى مفيد مما يؤدى إلى اختلال فى نمو اللغة وفى عمليات التفكير.

(تيسير أبو مغلى وآخر، ٢٠٠٢، ص ٩١)

ومن مظاهر صعوبات اللغة لدى ذوى صعوبات التعلم صعوبة إدراك أصوات اللغو وتمييزها بصرياً وسمعيّاً مما يؤثر على الاكتساب والتوظيف اللغوى بمظاهره الأساسية (الكتابة، القراءة، الكلام، الاستمتاع) وما يرتبط بذلك من مهارات (التحليل، التركيب، التنظيم، التدقيق، الاستيعاب،....).

#### كما أن من مظاهر صعوبات التفكير لدى ذوى صعوبات التعلم:-

- عدم المرونة فى الانتقال من الاكتساب إلى التطبيق.

- الاهتمام البسيط بالتفاصيل أو معانى الكلمات.
- التمكن من التفكير الحسى والضعف فى التفكير المجرد.
- الحاجة إلى مدة زمنية معتبرة قبل الاستجابة.

(تيسير مفلح كوافحة، ٢٠٠٣، ص ١١٤)

##### ٥- النمو الانفعالى والاجتماعى:-

تعتبر المرحلة الأولى من حياة الأطفال العاديين فترة إنجازات نفسية كبيرة فالطفل تتشكل شخصيته المستقبلية فى السنوات الأولى من حياته، أما ذوو صعوبات التعلم فيُسمون من الناحية الانفعالية والاجتماعية بما يلي:-

- التلبث فى النشاط بتكرار نفس السلوك المنافى للحاجة.
- صعوبة الضبط الذاتى وعدم تقدير نواتج السلوك حىال الآخر.
- الانسحاب الاجتماعى الذى يتجلى فى الكسل واللامبالاة والتمركز حول الذات.
- الاعتمادية الزائدة.
- العدوانية اتجاه الآخرين لأسباب غير مبررة.
- العوز للذكاء الاجتماعى إذ لا يلتقطون التلميحات الدقيقة والإيحاءات.
- تدنى مفهوم الذات وسلبيته.
- الإحساس بالعجز المتراكم من الفشل فى الوصول إلى مستوى عام للتمكن وعدم الثقة بالنفس التى تولد التوتر الدائم والشعور بالإهانة وعدم الإحساس بالوقت.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٨١)

والخصائص سالفه الذكر لا تنطبق على كل ذي صعوبة تعلم وإنما هي خصائص عامة يمكن أن يتصف بإحداها أو بها مجتمعة ذوي صعوبات التعلم.

(محمود منسى، ٢٠٠٣، ص ٢٤٥)

ويرى سليمان عبد الواحد (٢٠٠٥) ان من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي:-

أولاً : الخصائص السلوكية:-

١- العدوانية المرتفعة، والقلق، والاندفاعية.

٢- العجز عن مسايرة الأقران.

٣- الاعتماد على الآخرين والانتكالية.

٤- النشاط الحركي الزائد (المفرط).

#### ثانياً : الخصائص العقلية والمعرفية:-

١- قصور الانتباه، وقصور التأزر الحسي.

٢- اضطرابات الانتباه، والذاكرة، والإدراك.

٣- عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.

٤- تبني أنماط لمعالجة المعلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة.

#### ثالثاً : الخصائص النفسية:-

١- انخفاض تقدير الذات.

٢- انخفاض الدافعية للإنجاز.

٣- انخفاض مستوي الطموح.

٤- ضعف ملحوظ في تقدير الذات.

٥- عدم تقبل الذات، وسوء التوافق الاجتماعي.

٦- الاضطراب النفسي.

#### رابعاً : الخصائص الاجتماعية:-

١- انخفاض الذكاء الاجتماعي، ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

٢- ضعف الثقة بالنفس.

٣- صعوبة اكتساب أصدقاء جدد.

٤- سوء التوافق الاجتماعي.

٥- التفاعل السلبي مع الزملاء والمعلمين فى الفصل.

٦- السلوك الاجتماعي غير السوي.

(سليمان عبد الواحد، ٢٠٠٥، ص ٧١-٧٣)

ومما سبق ترى الباحثة أن من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم انخفاض مفهوم الذات والسلبية الزائدة، والإحساس بالعجز، والانتكالية، والعدوانية، وعدم المرونة، وضعف التأزر الحسى الحركى، وضعف الإدراك السمعى، وضعف، وكثرة حركات الرأس والعينين، وكثرة الكلام، وزيادة زمن الرجوع وهو الزمن بين المثير والاستجابة.

### صعوبات تعلم القراءة:-

تعد اللغة من وسائل التفكير والاتصال، فمن خلالها يقوم العقل بعمليات التفكير من خلال إدراك العلاقات والتحليل والاستنتاج، كما يتفاهم الإنسان من خلالها في كل شأن من شئون مجتمعة سواء منها ما يتصل بقضاء حاجاته الأولية أو ما يتصل بتنظيم نواحي أنشطته المختلفة.

(فتحي يونس، ٢٠٠٠، ص ٨)

وتشتمل اللغة على أربع مهارات هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ولكل مهارة من تلك المهارات أهميتها في الحياة.

(محمود كامل الناقعة، ٢٠٠٦، ص ٧)

والقراءة فن لغوى ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية وهى عملية ترتبط بالجانب الشفوى للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان (القراءة الجهرية) وترتبط أيضاً بالجانب الكتابى للغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة.

(سامى ملحم، ٢٠٠٢، ص ٢٨١)

ونظراً لأن عملية القراءة من العمليات المعقدة نجد أن القراء الجيدون الذين يدركون طبيعة عملية القراءة يستخدمون العديد من الاستراتيجيات التي تمكنهم من فهم النص ومن هذه الاستراتيجيات التي نالت استحسان الباحثين في مجال القراءة استراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognitive Strategies والتي تشير إلى وعي القارئ بذاته ، ووعيه بما يقوم به من عمليات معرفية أثناء القراءة ، وقدرته على التحكم في هذه العمليات من خلال التخطيط والمراقبة والتقييم. حيث أشارت عديد من الدراسات إلى أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي.

(Philips, 2001, p 3)

وأشارت دراسة بيكر وبراون إلى أن هناك استراتيجيتين يتمكن القارئ الجيد من توظيفهما هاتان الاستراتيجيتين تنقص القارئ الضعيف أي لا يمتلك القارئ الضعيف القدرة على توظيفهما وهاتان الاستراتيجيتان هما:-

- قياس معرفته الذاتية بالنسبة لمتطلبات أداء المهمة ومراقبة مدى فهمه لها.
- استخدام استراتيجيات تثبيت المعنى عندما يصعب الفهم.

(Baker & Brown, 1984, p360)

#### والعمليات الأساسية للقراءة هي:-

- ١- المشغل الصوتي: يعمل كنظام لإنتاج الحديث والذي يشتمل على مخزن للمفردات.
- ٢- المشغل الكتابي البصري: مخصص لتحليل الطباعة والكتابة والتعرف على الأشكال الكتابية المألوفة المشتملة على حروف مرتبطة ومنفصلة وكلمات.
- ٣- المشغل الخاص بالمعنى: أساسي للإدراك والفهم وأصل للنوايا التي قد يتم التعبير عنها من خلال الحديث أو الفعل ويشتمل هذا النظام تحديد الملامح الخاصة بالمعنى للمفاهيم اللفظية، مراجع الأشياء، تكوين التفسيرات النحوية.

(محمد على كامل، ٢٠٠٣، ص ٧٧-٧٨)

## ويختلف الطفل ذي الصعوبة في تعلم اللغة عن الطفل الطبيعي في بعض

### الجوانب منها:-

#### ١- يعاني من مشكلات في اللغة الاستيعابية ، وتظهر هذه المشكلات من خلال المؤشرات التالية:-

- فشل الطفل في فهم الأوامر التي تلقى عليه.
- ظهور الطفل وكأنه غير منته.
- يظهر صعوبة في فهم الكلمات المجردة.
- يظهر خلطاً في مفهوم الزمن.

#### ٢- لديه مشكلات في اللغة التعبيرية تظهر في ما يلي:-

- يقاوم المشاركة مع الآخرين في الحديث أو الإجابة عن الأسئلة.
- لديه تدني في عدد المفردات التي يستخدمها.
- يظهر كلاماً متقطعاً.

#### ٣- يظهر عليه سمات اجتماعية ووجدانية منها:

- تظهر لدى الطفل مشكلات في التعامل مع أصدقائه.
- تبدو عليه علامات الإحباط والضر.
- يميل إلى اختيار أصدقائه ممن هم أصغر عمراً منه.

#### ٤- يتميز بسمات جسمية منها:

- يظهر الطفل ذو الصعوبة في تعلم اللغة بمظهر طبيعي ، ولا يختلف عن الآخرين ، غير أنه قد يعاني من مشكلات في نمو الأسنان ، أو من انشقاق في الحلق ، أو قد يعاني من الحساسية المفرطة في الجهاز التنفسي ، مما قد يعرضه للإصابة بنوبات برد متلاحقة.

(يزيد أبو ملحة، ٢٠٠٤، ص ٣٨)

## مظاهر صعوبات القراءة:-

### ١- العادات القرائية:-

التي تتضمن الحركات الاضطرابية عند القراءة، الشعور بعدم الأمان، فقدان مكان القراءة باستمرار مما يسبب الارتباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه، القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة، جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين ويسبب الوقوع في الأخطاء.

(أسامة محمد البطانية وآخرون، ٢٠٠٥، ص ١٤٧)

### ٢- أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة:-

- **الحذف Omission** : حيث يميل التلميذ إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة.
- **الإضافة Insertion** : حيث يضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجوداً فيه.
- **الإبدال Substitution** : حيث يبدل التلميذ عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفاً بحرف آخر في الجملة الواحدة.
- **التكرار Repetition** : إذ يعمل التلميذ على إعادة كلمة معينة إذا توقف عندها في القراءة.
- **الأخطاء العكسية Reversal Errors** : إذ يقرأ التلميذ الكلمة من نهايتها بدلاً من بدايتها.
- تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة والتهجئة غير السليمة للكلمات.
- التردد في القراءة لعدة ثوان عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.
- القراءة السريعة غير الصحيحة التي تكثر فيها الأخطاء وخاصة أخطاء الحذف خصوصاً في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.
- القراءة البطيئة حتى يتمكن التلميذ من التعرف إلى رموز الكلمة وقراءتها مما يفقده تركيبة النص والمعنى المراد منه.
- استخدام علامات الترقيم بطريقة غير مناسبة.

(أسامة محمد البطانية وآخرون، ٢٠٠٥، ص ١٤٧-١٤٨)



### ٣- أخطاء فى الاستيعاب القرائى:-

- عدم القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة حتى يتمكن التلميذ من استيعاب الفكرة العامة للمادة المقروءة.
- عدم القدرة على فهم معانى الكلمات، لأن الضعف فى اللغة والعجز عن استعمال كلماتها ونقص الثروة اللغوية.... كل ذلك يؤدي إلى ضعف القراءة وعدم فهم المعانى التى تؤدّيها هذه الألفاظ إما وحدها أو فى الجمل التى تدخل فى تركيبها.
- عدم القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة والربط بينها وإدراك العلاقة بين أجزائها وتقدير الأهمية النسبية لكل جزء.
- عدم القدرة على معرفة الأفكار التفصيلية للقطعة.

(مصطفى فهم، ١٩٩٩، ص ٤٣)

كما أن من مظاهر صعوبات اللغة لدى ذوى صعوبات التعلم صعوبة إدراك أصوات اللغو وتمييزها بصرياً وسمعيّاً مما يؤثر على الاكتساب والتوظيف اللغوى بمظاهره الأساسية (الكتابة، القراءة، الكلام، الاستمتاع) وما يرتبط بذلك من مهارات (التحليل، التركيب، التنظيم، التدقيق، الاستيعاب،....).

(تيسير مفلح كوافحة، ٢٠٠٣، ص ١١٤)

### عوامل وأسباب صعوبات القراءة:-

#### ١- عوامل نمائية نفسية:-

##### أ- اضطرابات الإدراك البصرى:-

ترتبط القراءة بالوسيط الحسى البصرى الذى يسهل التعرف إلى الحروف وأشكالها بالصورة التى تمكن التلميذ من قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويسر والجهاز البصرى يتكون فى العادة من جزأين رئيسيين هما:-

▪ الجهاز الخلوى الكبير Parvocellular System الذى يقوم بنقل وإرسال الصور المتعلقة بالحركة والعمق والفروق الصغيرة.

▪ الجهاز الخلوى الصغير Mangnocellular System الذى يقوم بنقل وإرسال المعلومات الخاصة بالألوان والتفاصيل الدقيقة.

والآلية تكمن فى قيام الفرد أثناء القراءة بعدد من حركات التثبيت تكون مفصولة بحركات رمشية من العين، أى أن الجهاز الخلوى الكبير يقوم بعملية كف أو منع الجهاز الخلوى الصغير مع كل حركة رمش تقوم بها العين وذلك للتأكد من أن الصورة التى تكونت لدى العين قد انتهت فلا يحدث أى تداخل بين الصور التى تتم مشاهدتها. أما فى صعوبات القراءة الجهاز الخلوى الكبير يفشل فى عملية الكف المناسبة للجهاز الخلوى الصغير مما يجعل مدة وجود الصورة أطول بسبب عدم حدوث حركات الرمش وهذا يؤثر على عمليات القراءة بسبب بقاء الصورة المنطبعة لفترة أطول من المعتاد الأمر الذى يسبب بقاء الصورة السابقة أثناء عملية التثبيت التابع لعملية الرمش.

(أسامة محمد البطانية وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٥١-٥٢)

#### كما ترتبط صعوبات القراءة بـ:

▪ ضعف التمييز البصرى عند التلميذ والناجم عنه قصور فى التعرف إلى الرموز اللغوية المختلفة عند مشاهدتها والتمييز فيما بينها ثم التوليف بينها لتؤلف الكلمات والجمل.

▪ ضعف عملية الإغلاق البصرى والناجم عنها قصور فى التعرف إلى الرموز أو الأشياء من خلال إظهار جزء منها.

▪ ضعف إدراك علاقات الكل بالجزء فبعض التلاميذ يمكنهم إدراك الأشياء ككل واحد ولا يستطيعون إدراك أجزائها، فى حين أن البعض يمكنهم إدراك الأجزاء دون القدرة على إدراك الكل.

(أسامة محمد البطانية وآخرون، ٢٠٠٥، ص ١٤٠-١٤١)

#### ب- اضطرابات الإدراك السمعي:-

ترتبط القراءة أيضاً بالوسيط الحسى السمعى إذ يسهل التعرف إلى الحروف وأصواتها وبالتالي نطقها نطقاً سليماً ثم القيام بعمليات مزج أصوات الحروف معاً لتكون كلمة ذات دلالة، إضافة إلى امتلاك التلميذ لمهارة تحليل الكلمات إلى أصواتها (الحروف)، ويتجلى القصور

الإدراك السمعى فى عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية، عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، ضعف عملية الإغلاق السمعى المؤدية إلى قصور فى التعرف إلى المقاطع والكلمات من خلال سماع جزء منها.

(أسامة محمد البطانية وآخرون، ٢٠٠٥، ص ١٣٩-١٤٠)

#### ج- اضطرابات الانتباه الانتقائى:-

تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلى المصاحبة للقراءة من إدراك سمعى وإدراك بصرى وفهم لغوى وفهم قرائى وبالتالي فاضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيراً سلبياً على النشاط الوظيفى المعرفى لهذه العمليات.

#### د- اضطراب الذاكرة:-

أوضحت الدراسات أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة فى الاسترجاع التتابعى للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائى وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هى التى تقف خلف هذا الفشل وتتميز اضطرابات الذاكرة فى نوعين كلاهما يودى إلى صعوبات القراءة هما اضطرابات الذاكرة البصرية واضطرابات الذاكرة السمعية.

#### هـ- الاضطرابات اللغوية:-

الحصيلة اللغوية للتلميذ تؤثر بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها، فقد يفهم البعض اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون

استخدام اللغة فى الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار وهذا يعكس بالضرورة انفصالاً ملموساً بين الفكر واللغة بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.  
(سامى محمد ملحم، ٢٠٠٢، ص ٢٨٩-٢٩٩)

## ٢- عوامل بيئية:-

يرى العديد من الباحثين المتخصصين أمثال باتمان وهارينج (١٩٧٧) وبلير ورابلى (١٩٩٠) أن فشل التلاميذ فى اكتساب المهارات القرائية ناتج عن عوامل بيئية محيطية بالتلميذ أثناء تعليم القراءة من بينها:-

- حرمان العديد من التلاميذ من القدر الكافى لتعلم القراءة أى الزمن المخصص للتدريب.
- عدم تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة.
- استخدام وسائل تعليمية صعبة يصعب معها على تلاميذ صعوبات التعلم الإفادة منها.
- تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة أو الفشل فى ملاحظتها.

(أسامة محمد البطانية وآخرون، ٢٠٠٥، ص ١٣٩-١٣٨)

## أسس تشخيص صعوبات التعلم:-

إن الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى الطلاب يكتسب أهمية متميزة نظراً لإمكانية التدخل المناسب الذى يحول دون تفاقم هذه المشكلة وتأثيرها فى حياة الطالب الدراسية والسلوكية، وذلك من خلال تعرف الطلاب المقصرين والذين لديهم مشكلات فى التعلم ومعرفة أسباب تقصيرهم وإحالتهم إلى المرشد النفسى المدرسى إذا وجد لمعالجة مشكلتهم ومساعدتهم على حلها. فقد تكون الأسباب متعلقة بصعوبة المنهاج الذى يحتاج إلى قدر كبير من المثابرة والمواظبة وبذل الجهد وتنظيم الوقت واستثماره بشكل جيد، وهو ما لا يقوم به الطالب، أو تكون الأسباب فى ضعف قدرات الطالب وضعف إمكانياته فى التعامل مع المنهاج والقيام بالمهام المطلوبة منه، أو فى طريقة المدرس فى التدريس أو فى أسلوب تعامله والاتجاه الذى يكونه الطالب حوله.. الخ. إذا قد تتعدد الأسباب التى تعيق عملية التعلم لدى بعض الطلاب وتعرقلها ولكن النتيجة واحدة "صعوبة فى التعلم"

تقود إلى عدم التوافق الدراسي. إن المعطيات تشير إلى أن المناخ النفسي والاجتماعي والتربوي يساعد في ظهور الأعراض التي تعكس وجود هذه المشكلة عند الطلاب، ومع ذلك فلا نجد خطة أو برنامجاً تتبعه هذه المؤسسات للتصدي لهذه المشكلة أو غيرها من المشكلات الدراسية أو السلوكية، باستثناء بعض التدخلات الفردية لبعض المدرسين والأغلب في ذلك أن تقوم الإدارة ببعض الإجراءات الإدارية التي تضمن تطبيق النظام في المدرسة بعيداً عن احتياجات الطلاب. كما أن هذه المشكلة لم تحظ باهتمام كبير على صعيد الدراسات والبحوث في المؤسسات على الرغم من آثارها السلبية في الطلاب وفي المجتمع.

(غسان الصالح، ٢٠٠٢، ص ١٣-١٤)

والهدف من تشخيص صعوبات التعلم هو تحديد العامل أو العوامل المسؤولة عن نقص كفاية التلميذ التعليمية، ويعتمد التشخيص على المعلومات التي يحصل عليها الأخصائي أو المدرس في أربعة مجالات وهذه المجالات هي:-

١- الصحة البدنية للتلميذ.

٢- التاريخ النمائي للتلميذ.

٣- مقارنة أداء التلميذ بقدراته.

٤- وضع التلميذ الأسري.

(محمود سالم وأمل زكي، ٢٠٠٩، ص ٥٠-٥١)

كما أنه توجد مجموعة من المبادئ لتشخيص صعوبات التعلم وهذه المبادئ قدمها لنا رأي

وبوتشر (1981) Rae & Potter وتتمثل في:-

١- يجب أن يكون الاختبار التشخيصي أساس اتخاذ القرار في وضع المناهج.

٢- يجب أن يكون التشخيص عملية مستمرة.

٣- يجب أن يحاط الطفل علماً بمواطن القوة والضعف لديه وطبيعتها.

- ٤- يجب أن تكون إجراءات التشخيص أقصر ما يكون للحصول على معلومات يوثق بها.
- ٥- يجب أن تتسم التعليمات بالوضوح والإيجاز في اللغة؛ حتى نضمن فهم التلميذ لها.
- (محمود سالم وأمل زكي، ٢٠٠٩، ص ٥٢-٥٣)

### محكات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:-

- إن عملية تشخيص صعوبات التعلم تُعد أمراً بالغ التعقيد، وربما يعود ذلك لأسباب عديدة منها :-
- عدم وجود تعريف واد متفق عليه لمفهوم صعوبات التعلم.
  - تعدد التفسيرات والمنطلقات النظرية للمهتمين بالمجال.
- وتوجد (٦) محكات يجب التأكد منها قبل أن نحكم على التلميذ بأنه لديه صعوبة خاصة في التعلم وهذه المحكات هي كما يلي:-

### ١- محك التباعد (التفاوت) : Discrepancy Criterion

يقصد به عدم تمكن التلميذ من التحصيل في أحد المجالات الأكاديمية بما يتناسب مع سنه ومع قدراته.

### ٢- محك الاستبعاد : Exclusion Criterion

يعتمد هذا المحك على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية (تخلف عقلي)، أو إعاقات حسية (سمعية أو بصرية)، أو اضطرابات انفعالية، أو حرمان بيئي أو ثقافي، أو حالات نقص فرص التعلم.

### ٣- محك التربية الخاصة : Special Education Criterion

يعتمد هذا المحك على فكرة أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم وتختلف عن الطرق العادية في التعلم ومن أمثلة هذه الطرق الطريقة الحس حركية kinesthetic (كتابة كلمات وجمل من الذاكرة).

#### ٤ - محك العلامات النيورولوجية: Neurological signs Criterion

يعتمد هذا المحك على أنه يمكن التعرف على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ، أو الإصابة البسيطة في المخ والتي يُمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي (E.E.G).

#### ٥ - محك المشكلات المرتبطة بالنضج:

يعتمد هذا المحك على الفروق الفردية بين الجنسين في التحصيل والنضج حيث أن معدلات النمو تختلف من فرد لآخر مما يؤدي لصعوبة تهيئته لعمليات التعلم.

#### ٦ - محك المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم:

يقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة بين ذوي صعوبات التعلم مثل النشاط الحركي المفرط، وقصور الانتباه، والإحساس بالدونية. ولقد أوصت الدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم بضرورة استخدام مدخل تشخيصي متعدد الأبعاد أكثر من الاعتماد على المداخل أحادية البعد وهي التباعد، الاستبعاد، المؤشرات السلوكية. ومما سبق تري الباحثة أن معيقات وتحديات قياس صعوبات التعلم قد تتمثل فيما يلي:-

- ❖ عدم الاتفاق على تعريف إجرائي لصعوبات التعلم.
- ❖ عدم وجود تحديد واضح لكيفية قياس عامل التباين (الفرق بين التحصيل والقدرة العقلية).
- ❖ افتقار العديد من الأدوات والاختبارات المستخدمة في التشخيص بالصدق والثبات المناسب.
- ❖ عدم تجانس فئات صعوبات التعلم من حيث الخصائص والمظاهر.
- ❖ غياب أو قلة الأفراد المتخصصين ضمن صعوبات التعلم في الفريق متعدد التخصصات مما يزيد من احتمالية الوقوع في الأخطاء أثناء التشخيص.

# المراجع

أولاً: المراجع العربية:-

ثانياً: المراجع الأجنبية:-



## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:-

إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٤)، اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢٠)، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية - جامعة عين شمس. ص ١٥٧-١٩٥.

إبراهيم بن عبدالله الحسينان (٢٠١٠)، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أحمد السيد شعبان (١٩٩٤)، تشخيص الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في تعلم الدراسات الاجتماعية، مجلة كلية التربية - جامعة الزقازيق، العدد (٢١)، الجزء الأول، ص ١٠٥-١٥٥.

أحمد عبد الله، فهم محمد (١٩٩٤)، الطفل ومشكلات القراءة، ط٣، القاهرة: الدار المصرية. أحمد مصطفى (٢٠٠٢)، بعض العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر العدد (١١٠)، ص ٢٥١-٢٨٠.

أحمد مهدي مصطفى (٢٠٠٢)، بعض العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر العدد ١١٠، ص ٢٥١-٢٨٠.

أسامة محمد البطانية وآخرون (٢٠٠٥)، صعوبات التعلم: النظرية والممارسة، عمان: دار المسيرة.

أمل زكي (٢٠٠٨)، أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، كلية التربية - جامعة بنها.

أنور الشرقاوى (٢٠٠٢)، صعوبات التعلم: المشكلة، الأعراض، الخصائص، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٦٣).

إيناس إبراهيم عرقاوي (٢٠٠٨)، أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا - جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

إيناس محمد صفوت (٢٠٠٤)، ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدي طلاب جامعة الزقازيق، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة الزقازيق.

بشقة سماح (٢٠٠٧)، المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر - الجزائر.

تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٣)، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، عمان: دار المسيرة.

تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٥)، مقدمة في التربية الخاصة، ط (٢)، عمان: دار المسيرة.

جابر عبد الحميد (١٩٩٩)، استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.

جمال الهواري (٢٠٠٦)، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، ص ١-٤٨.

جمال سليمان عطية (١٩٩٩)، فعالية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الزقازيق.

جمال مصطفى العيسوي ومحمد عبيد الظنحاني (٢٠٠٦)، تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، العدد (١١٤)، القاهرة: مجلة دراسات في

- المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق  
التدريس، جامعة عين شمس، ص ص ١٠٧-١٤٧.
- جيرالدج دوفي وآخران (١٩٩٩)، كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم، ترجمة: إبراهيم محمد  
الشافعي، الكويت: مكتبة الفلاح.
- جيهان قرنى (٢٠٠٦)، علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم بفعالية الدات وتصورات التعلم  
لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- حسني عبد الباري عصر (١٩٩١)، القراءة طبيعتها مناشط تعليمها وتنمية مهاراتها، الإسكندرية:  
المكتب العربي الحديث.
- حنان محمد فياض (٢٠٠٤)، تنمية بعض مهارات الفهم فى القراءة عند المعوقين سمعيا  
بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة عين  
شمس.
- رانيا زقزوق (٢٠٠٧)، أثر التغذية الراجعة باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على  
فاعلية الذات ودافعية الإنجاز للطلاب ذوى صعوبات التعلم فى  
مادة الجغرافيا، رسالة ماجستير، كلية التربية بالإسماعيلية -  
جامعة قناة السويس.
- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع (١٩٩٩)، تدريس العربية فى التعليم العام نظريات  
وتجارب ، القاهرة: دار الفكر العربي.
- زكريا إبراهيم (١٩٩٩)، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- سامي عياد حنا وحسين جعفرالناصر (١٩٩٣)، كيف أعلم القراءة للمبتدئين، البحرين: دار  
الحكمة.
- سامى محمد ملحم (٢٠٠٢)، صعوبات التعلم، عمان: دار المسيرة.
- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠٠٥)، أنماط معالجة المعلومات لذوي صعوبات تعلم مادة العلوم  
فى إطار نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ  
لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية  
بالإسماعيلية- جامعة قناة السويس.

السيد عبد الحميد السيد (٢٠٠٠)، صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة، القاهرة: دار الفكر العربي، العدد (٣).

صفاء عبد العزيز سلطان (٢٠٠٦)، أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة حلوان.

طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي (٢٠٠٥)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عمان: دار الكتب الحديثة.

عبد الله عبد الحميد عبد الحميد (٢٠٠٠)، فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، العدد (٢)، القاهرة: مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية- جامعة عين شمس، ص ص ١٩٢-٢٣١.

عبد الناصر الجراح (٢٠١٠)، العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة البرموك: المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (٦)، العدد (٤)، ص ص ٣٣٣-٣٤٨.

علاء أحمد حسن (٢٠٠٦)، أثر استخدام استراتيجيات التعلم للإتقان على تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة.

علي سعد جاب الله (١٩٩٧)، تنمية مهارات الفهم القرآني لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، عدد خاص من مجلة كلية التربية- جامعة الإمارات، ص ص ٧٠٢-٧٢٣.

علي عبد العظيم سلام (٢٠٠٤)، استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص، العدد (١٢٣)،

القاهرة: مجلة التربية، كلية التربية- جامعة الأزهر، ص  
ص ١٨٤-٢٠٢.

غسان الصالح (٢٠٠٢)، الأساليب التي تعزى إليها صعوبات التعلم: دراسة ميدانية على عينة  
من طلبة مدارس مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق، العدد  
(١)، المجلد (١٩)، ص ص ١١-٥٥.

فؤاد أبو حطب وأمال صادق (١٩٩٦)، القدرات العقلية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.  
فتحي الزيات (١٩٩٨)، الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، سلسلة علم النفس  
المعرفي، القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٦)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي،  
دار النشر للجامعات، القاهرة.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨)، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية،  
القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي يونس (٢٠٠٠)، استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة: مطبعة  
الكتاب الحديث.

ل. ن. فريدمان وآخر (٢٠٠٠)، دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس، ترجمة أحمد خنسة.  
دمشق: دار علاء الدين.

لطفى عبد الباسط (١٩٩٦)، مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل  
وتحمل الفشل الأكاديمي، مجلة مركز البحوث التربوية-  
جامعة قطر، العدد (١٠)، ص ص ١٩٩-٢٣٨.

مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤)، المعجم الوسيط، ط ٤، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

محمد العسيري (٢٠٠٢)، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية  
"دراسة ميدانية على الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً  
في مدينة الرياض"، رسالة دكتوراه- كلية التربية - جامعة  
الإمام.

محمد النوبى على (٢٠٠٥)، اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد فى مجال الإعاقة السمعية والعاديين، سلسلة اختبارات التربية الخاصة والعاديين، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد حبيب الله (٢٠٠٠)، أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، ط٢، عمان: دار عمار.

محمد حسين على حمدان (٢٠١١)، فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائى ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة فنا.

محمد رجب فضل الله (٢٠٠١)، مستويات الفهم القرائى ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة" دراسة تحصيلية"، العدد (٧): مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية- جامعة عين شمس، ص ٧٩-١٠٠.

محمد صلاح الدين مجاور (١٩٩٩)، تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، ط٢، القاهرة: دار المعارف.

محمد عبيد عبيد (١٩٩٦)، تقويم أسئلة تعليم القراءة فى ضوء مهارات الفهم ومستوياته فى المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة عين شمس.

محمد على كامل (٢٠٠٣)، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة: مركز الإسكندرية للكتاب، الأزريطة.

محمد لطفي جاد (٢٠٠٣)، فعالية استراتيجية مقترحة فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى لتلاميذ الصف الثانى الإعدادي، العدد (٢٢)، القاهرة: مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية- جامعة عين شمس، ص ١٨-٤٦.

محمود سالم وأمل زكي (٢٠٠٩)، صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي. القاهرة، ايتراك للطباعة والنشر.

محمود كامل الناقة (٢٠٠٦) تعليم اللغة العربية : مداخله وفنياته، الجزء الثاني، بنها: مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر.

محمود منسى (١٩٩٨)، علم النفس التربوى للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

محمود منسى (٢٠٠٣)، التعلم (المفهوم- النماذج- التطبيقات)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مديحة الجمل (٢٠٠٤)، فعالية برنامج إرشادي في تخفيض مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.

مشيرة عبد الحميد اليوسفي (٢٠٠٥)، النشاط الزائد لدى الأطفال: الأسباب وبرامج الخفض، سلسلة إشرافات تربوية تصدر عن المركز العربى للتعليم والتنمية، المكتب الجامعى الحديث، الكتاب الثانى.

مصطفى إسماعيل موسى (٢٠٠١)، أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، القاهرة: بحوث المؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)، كلية التربية- جامعة عين شمس، ١١-١٣ يوليو، ص ص ٧٥-١٠٥.

مصطفى فهم (١٩٩٩)، مهارات القراءة: قياس وتقويم مع اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية، القاهرة: مكتبة الدار العربية.

مصطفى كامل (٢٠٠٣)، التنظيم الذاتى للتعلم: نماذج نظرية، المؤتمر العلمى الثامن عشر لكلية التربية جامعة طنطا ، التعلم الذاتى وتحديات المستقبل ، فى الفترة من ١١-١٢ مايو، ص ص ٣٦٣-٤٣٠.

ناصر غانم (٢٠٠٧)، أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

نبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٩٨)، صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، دار زهراء الشرق، القاهرة.  
نورة الكثيري (٢٠٠٩)، أثر إستراتيجيات مقترحة في تحسين قراءة التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي ومفهومهن لذواتهن واتجاهاتهن نحو القراءة، رسالة دكتوراه، كلية التربية - جامعة الملك سعود.

هيام شاهين (٢٠١٢)، فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٨)، العدد (٤)، ص ص ١٤٧-٢٠١.

وحيد السيد حافظ وجمال سليمان عطية (٢٠٠٦)، فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية - جامعة بنها، المجلد (١٦)، العدد (٦٨)، ص ص ١٦٥-٢٠٣.

ياسر الحيلواني (٢٠٠٣)، تدريس وتقييم مهارات القراءة، الكويت: مكتبة الفلاح.  
ياسين بن محمد العذقي (٢٠٠٩)، فعالية استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

يزيد أبو ملح (٢٠٠٤)، دراسة تشخيصية لبعض صعوبات التعلم النمائية لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة الأزهر.



## ثانياً: المراجع الأجنبية:-

- Baker, L; Brown, A. (1984). **Metacognitive skills and reading**. In P.D. Pearson (Ed.), Handbook on reading research. New York; Longman, pp. 353-394.
- Bernadett, K. and Barbra S. (1998), **Idea's definition of disabilities**, Office of Educational Research. USA.
- Bernadett, K; Barbra S. (1998). **Idea's definition of disabilities**, office of educational research U.S.A .
- Buttler, Y; Hakuta, K. (2006). **Cognitive Factors in Children's L1 and L2 Reading**. Academic Exchange Quarterly. Available Online. Retrieved May 6- 2011 from, <http://WWW.Thefreelibrary.Com/Cognitive+ factors in+ Children's+ L1+ L2+ reading- a0146219118>.
- Catherine, S. (2002). **Reading for understanding : Toward a research and development program in reading comprehension**. Pittsburgh: Office of Education Research and improvement (OERI) .
- Derry, S. (1996). Cognitive **Schema Theory in the Constructivist Debate**. Journal of Educational Psychologist. Vol (31).
- Duckworth, k; Akerman, R; MacGregor, A; Salter, E & Vorhaus, J. (2009). **Self-regulated learning: a literature review**, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education, 20 Bedford Way, London.

- Gerber, P. (1996), **Reframing the learning disabilities experience**, Journal of learning disabilities vol (29), No (1) P 218.
- Greenhill, L. (2000). **Learning disabilities: Implication for psychiatric treatment**, Washington, American Psychiatric Press.
- Griffith, P; Ruan, J. (2005). **What is metacognition and what should be its role in literacy instruction?** In S. Isreal, C. Block, K. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), **Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development** (pp. 3-18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howard, R. (1986). **Concepts and Schemata: An Introduction** .London: Cassell Educational: Artillery Row.
- Jule, S. (2004). **Self regulation in College composition**: No writer left Behind, Doctor of philosophy, the University of Arizona.
- Karen;S . (1989) . **Cognitive and Metacognitive Learning Strategies Their Role In The Instruction of Special Education Students** . Washington: Information Center For Special Education Media and Materials.
- Kroop, S; Berthold, M; Nussbaumer, A & Albert, D. (2012). **Supporting Self-Regulated Learning in Personalised Learning Envrionments**, 1st International Workshop on Cloud Education Environments (WCLOUD 2012), pp 47-52.

- Lassaso, Carol T. (1993). **Reading Comprehension of Deaf Readers**, The Impact of Too Many or Too Few Questions." American Annals of the Deaf, Vol.138, No.5, pp. 435 – 441.
- Lerner, W. & Kline, F. (2004). **Learning disabilities & related disorder**, New York, Huoght on Mifflin Company.
- Little , Cindy (2001), A closer look at Gifted Children with Disabilities , **Giften child Today Magazine, summer. Vol (53).**
- Little , Cindy (2001). **A closer look at Gifted Children with Disabilities ,** Giften child Today Magazine, summer . Vol (53) .
- Mark, S; Allan, P. (2004). **A dual coding theoretical model**
- Mayes, S and others. (2000), **Learning Disabilities and ADHD:** Overlapping Spectrum Disorders. Journal of Learning Disabilities, V (33), N (5), pp 24-417.
- Mcvee, M; Dunsmore, K & Gavelek, J. (2005). **Schema Theory Revisited.** Review of Educational Research; Vol (75), No (4).
- Mirhassani, A ; Toosi, A. (2000). **The impact of word-formation knowledge on reading comprehension,** IRAL 38: 301–11.
- Missildine, M. (2004). **The relations between Self Regulated Learning, Motivation, Anxiety, Attributions, Student Factors and Mathematics Performance among fifth and sixth grade learners,** A Dissertation submitted to requirement for Doctor of philosophy, faculty of Auburn University.

*models and processes of reading* (5th ed.) (). New York : DE: International Reading Association , pp. 1329-1362.

Myers, M. (1992). **A qualitative Study of Impact of Teaching Self-regulated Learning Strategies on College Students**. D. A. 133, 04, PP1110.

**of reading**. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical*

Pintrich, P. (2000). **The role of goal orientation in self-regulate learning**. cited in M. Boekaerts. P. Pintrich. & M. Zeidne (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego. CA: Academic, pp. 451-502.

Pintrich, P & Degroot, E. (1990). **Motivational and self Regulated learning components of class room Academic Performance**, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 1, pp. 33-40.

Sara, T (2000). **Effective content reading comprehension and retention strategies** . Educational Resource Information Center (ERIC), ED 440372.

Schunk, D; Zimmerman, B. (1994). **Self- Regulation in Education: Retrospect and Prospect**. In D, Schunk & B, Zimmerman (Eds), *Self-Regulation of Learning and Performance Issues and Educational Applications*, PP305-314. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Shin, M. (1997). **The Effects of Self regulated learning Environments on achievement and Motivation in problem solving**, A dissertation submitted to requirements for the degree

of doctor of philosophy, college of  
education, the Florida State University.

- Wiederholt, L; Blalock, G. (2000). **GSRT Gray Silent Reading Tests Examiners Manual**, Shoal Creek Boulevard: Pro-ed, Inc.
- Wigfield, A. (1994). The **Role of Children's Achievement Values in the Self- Regulation of their Learning Outcomes**. In D, Schunk& B, Zimmerman (Eds), Self- Regulation of Learning and Performance Issues and Educational Applications, PP101-125. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B& Martinez- Pons, M. (1986). **Development of a Students Interview for Assessing Students Use of Self- Regulated Learning Strategies**. American Educational Research Journal. 23 (4), PP614-628.
- Zimmerman, B, Greenberg, D& Weinstein, C. (1994). **Self Regulation Academic Study Time: Astrategy approach**. In D, Schunk& B, Zimmerman (Eds), Self- Regulation of Learning and Performance Issues and Educational Applications, PP181-199. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. (1989). **A social view of self regulated Academic learning**, Journal of Educational Psychology, vol. 25, No. 3, pp. 329- 339.
- Zimmerman, B. (2002). **Becoming Self-regulated Learner: an Overview**. Theory into Practice. 14 (2), PP65-70.